



UNIVERSITETET I AGDER

ELEVSAMARBEID

En sammenliknende casestudie av fire læreres
bruk av elevsamarbeid på ungdomstrinnet

Lise Hafskjold Kivle

Veileder

Ilmi Willbergh

*Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved
Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen.
Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de
metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.*

Universitetet i Agder, 2015
Fakultet for humaniora og pedagogikk
Institutt for pedagogikk

Sammendrag

Forskning på samarbeid mellom elever studerer i stor grad selve elevsamarbeidet, og ønsker å gi beskrivelser av hva som må til for å få et godt samarbeid mellom elevene eller vilkår for gode læringsresultater. Problemstillingen i denne undersøkelsen legger didaktisk teori til grunn, og tar for seg hvordan elevsamarbeidet kan forstås didaktisk. Oppgaven tar utgangspunkt i dannelsesdidaktisk tenkning, som vektlegger at innholdet må velges slik at det kan skape betydning for elevene, i tillegg til teori fra lærings- og undervisningsteoretisk didaktikk. Undersøkelsen tar form som en casestudie, der direkte observasjon og intervju av lærere på ungdomstrinnet har blitt gjort med sikte på å finne ut hvordan lærere bruker, begrunner og vurderer elevsamarbeid i fellesundervisning, og hvordan konteksten påvirker deres valg. Analysen tar utgangspunkt i Heimann/Schulz-modellen, som vektlegger undervisningens kompleksitet gjennom seks elementer som læreren må forholde seg til ved analyse og planlegging. Resultatene viser at elevsamarbeid kan oppleves problematisk for lærere på ungdomstrinnet. Lærers vurdering av elevenes forutsetninger for å mestre samarbeidsformen spiller inn som en viktig faktor. Større prosjekter velges bort til fordel for mindre gruppearbeid der læreren i større grad styrer prosessen. Rammet inn av fellesundervisningen kan elevsamarbeidet bli brukt for å skape en god følgbarehet i undervisningen, og i forlengelsen av klasseromskommunikasjonen kan elevsamarbeidet gi elevene flere muligheter til å oppleve mening i innholdet.

Forord

Jeg er først og fremst utrolig takknemlig for muligheten jeg har hatt til å studere pedagogikk. Det har vært et privilegium å kunne fordype meg i et så spennende fagfelt. Etter å ha jobbet som spesialpedagog for barn og unge med ekstra behov i flere år, har det vært interessant å få kjennskap til det didaktiske perspektivet. Det har gitt meg større forståelse for skole og undervisning, noe jeg kommer til å ta med meg i fremtidige arbeidssituasjoner.

Jeg vil rette en takk til førsteamanuensis Turid Aasebø, førsteamanuensis Jorunn H. Midtsundstad og førsteamanuensis Ilmi Willbergh for at jeg fikk være med på KLARAS -prosjektet. Det har vært hyggelig å bli kjent med dere og ikke minst spennende å se deres forskningsarbeid på nært hold. En stor takk til Ilmi Willbergh for god veiledning underveis med oppgaven.

Jeg stor takk vil jeg gi familien min som har støttet meg underveis. Som mor til to små barn har det til tider vært krevende. Takk til min forståelsesfulle mann, tålmodige barn og gode barnevakter.

Mai, 2015

Lise Hafskjold Kivle

INNHold

1. Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for undersøkelsen.....	1
1.2 Problemstilling.....	3
1.3 Valg og begrensning.....	4
2. Didaktiske perspektiver på undervisning.....	7
2.1 Sentrale perspektiver.....	7
2.1.1 Didaktikk.....	7
2.1.2 Danning.....	8
2.1.3 Den reflekterende lærer.....	9
2.1.4 Didaktisk analyse.....	11
2.1.5 Heimann/Schulz-modellen.....	12
2.2 Undervisning og arbeidsmåter.....	14
2.2.1 Iscenesettelse.....	14
2.2.2 Arbeidsmåter.....	15
2.3 Rammefaktorer.....	19
2.3.1 Rammefaktorteorien.....	19
2.3.2 Forhold ved skolen som kan påvirke læreren og elevene.....	20
2.3.3 Forhold ved klassemiljøet som kan påvirke læreren og elevene.....	21
2.3.4 Forhold ved elevene som kan påvirke undervisningen.....	22
3. Metode.....	25
3.1 Valg av metode.....	25
3.2 Vitenskapssyn og forskerrolle.....	26
3.3 Utvalg av informanter.....	27
3.4 Observasjon.....	27
3.5 Intervju.....	28
3.6 Analyse og tolkning.....	29
3.7 Kvalitet i forskningsarbeidet.....	30
3.8 Etske hensyn.....	31
4. Analyse og tolkning.....	33
4.1 En strukturanalyse.....	34
4.2 En formanalyse.....	37
4.3 En rammefaktoranalyse.....	46
5. Drøfting.....	55

6. Oppsummering og konkluderende bemerkninger..... 60

Litteratur..... 62

Vedlegg 1..... 65

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for undersøkelsen

I Norge har det vært tradisjon for reformpedagogiske ideer i læreplanene fra 1939 til 2006, som kjennetegnes av vektlegging av elevenes egen aktivitet og erfaring (Midtsundstad & Hopmann, 2011). Ideene bygger på et læringssyn som vektlegger elevens egen aktivitet med konkrete handlinger, og var en kritikk av den autoritære "puggeskolen" (Gundem, 2011). En form for læringsarbeid der samarbeid mellom elever er viktig er prosjektarbeidet, som knyttes til reformpedagogikken på grunn av sin ideologiske opprinnelse i Deweys arbeid. Denne metoden ble utformet av Kilpatrick, og kjennetegnes ved at tverrfaglige emner, gjerne lokalt tilpassede, skal jobbes med ut fra et problemfokus der elevene styrer prosessen slik at man får høy grad av elevaktivitet (Imsen, 1997). Den forrige læreplan, "Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen" (1996) la til grunn at prosjektarbeid skulle brukes halvparten av tiden på småskoletrinnet, og gjennomsnittlig en dag i uken på ungdomstrinnet (Imsen, 1997).

Den nyeste læreplanen LK06, "Kunnskapsløftet", har ikke et slikt fokus, men gjeldende skolepolitiske dokumenter viser fokus på variasjon og allsidig opplæring i dagens. I dokumentet "Prinsipper for opplæringen" (Utdanningsdirektoratet, 2015) er ett av prinsippene på læringsplakaten; "skolen og lærerbedrifta skal fremme tilpassa opplæring og varierte arbeidsmåter". Læring i fellesskap vektlegges ved troen på at mangfoldet av evner og talenter sammen kan bidra til læring og utvikling, både for fellesskapet og individene. Variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter og læremiddel, og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen skal gi tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015). Vektleggingen av variasjon i undervisningen i de sentrale dokumentene knyttes til tanken om at alle elever er forskjellige individer som har behov for ulike tilnærmingmåter. Dette fokuset gjenspeiles i det norske prinsippet om enhetsskolen, som har som mål å danne elever til mennesker og samfunnsborgere, og således kunne omgås ulike mennesker fra ulike samfunnslag (Midtsundstad & Hopmann, 2011).

På tross av denne vektleggingen viser forskning at klasserom er preget av lærerstyrt tradisjonell undervisning (Imsen, 2004; Klette, 2004). Olga Dysthe (2001) ser også at elever

er lite muntlige aktive. Dette støttes også av Thomas Nordahl (2000) som mener at klasserommet preges av lærerstyrte formidlingsorienterte aktiviteter. En grunn til dette kan være forståelsen av prinsippet om tilpasset opplæring, som bygger på at elevene har ulike læreforutsetninger (Bjørnsrud, 1999). Det viser seg at tilpassingen i stor grad er knyttet til tempodifferensiering, som vil si at elevene får ulik tid på samme oppgave (Bjørnsrud, 1999). I følge ønsket om tilpasset opplæring har vi derfor fått en individualisering av undervisningen (Bjørnsrud, 1999; Werler, 2011). Det er derfor viktig å få mer kunnskap om elevsamarbeidets plass i undervisning.

I følge Riese, Samara og Lillejord (2012) er forskning på elevsamarbeid ofte i form av hvordan elevenes læringsutbytte forholder seg til ulike vilkår for samarbeid. Denne forskningen er omtales som omfattende og forholder seg både til kognitiv utvikling og sosiale aspekter av læring (Riese, et al., 2012). Argumentene for læring i grupper deles i tre; gi elevene bedre prestasjoner, arbeidsbyrden til læreren reduseres og elevene får trening i sosiale ferdigheter som trengs senere i arbeidslivet, mener Boud, Cohen og Sampson (2001), i følge Riese et al. (2012). Tidlig forskning på gruppearbeid var mest opptatt av læring mellom elever der den ene kunne mer enn den andre, og således kunne gi god lærehjelp. Dette synet forandret seg til at man nå ser at læring blant likere elever gir bedre læringsvilkår for begge (Topping, 2005). Etter 1980 har det utviklet seg en pedagogisk metode som på norsk kalles "Samarbeidende læring" (Johnson & Johnson, 1999). Denne metoden er en del av teorier som omhandler "Cooperative learning" (Slavin, 1980). Samarbeidende læring blir sett på som en strategi overfor elever for å nå læringsmål, utvikle høyere ordens tenkning, sosialisering, aksept for ulikhet, i tillegg til at det er en fordel for læreren å kunne dele elevene i mindre grupper når klasserommet består av ulike individer med ulike ferdigheter (Cohen, 1994). Riese et al. (2012) viser til at mange meta-studier har dokumentert positivt læringsutbytte i form av sosiale ferdigheter, selvfølelse og effektivitet. Gode vilkår for å få til godt samarbeid og et positivt utkomme er at det finnes felles mål for gruppen og gjensidig avhengighet, og et belønningssystem til både gruppen og de individuelle medlemmene.

Mye av denne forskningen finnes innen engelskspråklige land. I Norge blir forskning på elevsamarbeid ofte forankret innenfor sosiokulturelle læringsteorier, og "Samarbeidende

læring” er en teori som vektlegges (Riese, et al., 2011). Læring blir innenfor denne tradisjonen forstått som en prosess som skjer mellom mennesker i sosiale situasjoner (Bråten 2011). Bråten (2011) fremhever at spørsmålene man stiller seg derfor vil være fundert på det sosiale miljøet som mennesker deltar i. Læring innebærer at mennesker er deltakere i sosial interaksjon, og man er interessert i systemet, interaktive prosesser og strukturer som karakteriserer dette systemet (Bråten, 2011).

Nordahl (2000) vektlegger en annen måte å forstå undervisning, og mener at man må studere elevenes erfaringer og handlinger i forhold til de kontekstuelle betingelsene i skolen. Han mener at mange av skolens utfordringer ligger i forholdet mellom skolens strukturering og kontekst på den ene siden, og elevenes egenaktivitet og deltakelse på den andre siden (Nordahl, 2000). Innenfor pedagogikken er lærerens metodiske handlingskompetanse sparsomt bearbeidet empirisk, mener Klingberg (1990), i følge Jank & Meyer (2006). Og Kroksmark (1997) mener at dette feltet bør studeres med utgangspunkt i lærerens didaktiske valg og refleksjon.

Denne studien skal derfor ta utgangspunkt i læreren og lærerens valg av arbeidsmåte for elevene. Elevsamarbeid er valgt fordi det er viktig å få mer kunnskap om hvordan det kan legges til rette for økt bruk av denne arbeidsformen.

1.2 Problemstilling

Denne oppgaven setter søkelyset på læreren i klasserommet, de valgene lærer tar og begrunnelsen for disse valgene. Gjennom en empirisk klasseromsundersøkelse på ungdomstrinnet vil denne oppgaven vise hvordan elevsamarbeid kan forstås, sett fra lærerens ståsted, og tar dermed ikke utgangspunkt i hva som er best for elevene og deres læring. Lærere kan gi verdifull informasjon om hvordan det best kan legges til rette for læring mellom elevene. Deres erfaringer med den reelle situasjonen i klasserommet gir kunnskap om forhold utenfor selve elevsamarbeidet, som spiller inn når lærere planlegger og realiserer sin undervisning. Det teoretiske rammeverket er didaktikk som forstår undervisning som et forhold mellom læreren, innholdet og elevene (Künzli, 2000). Gjennom didaktisk analyse og

drøfting av funn mot didaktisk teori, vil spørsmålet om *hvordan elevsamarbeid kan forstås didaktisk* bli forsøkt besvart.

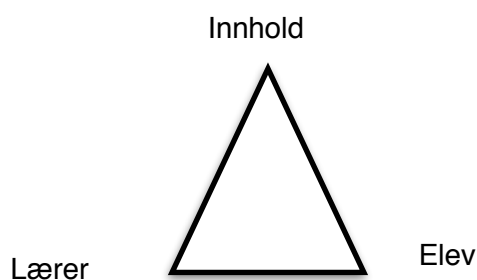
For å kunne belyse problemstillingen vil det bli forsøkt svart på disse forskningsspørsmålene:

- Forskningsspørsmål 1: Hvordan bruker lærere elevsamarbeid i fellesundervisningen?
Forskningsspørsmål 2: Hvordan vurderer og hvorfor bruker lærere elevsamarbeid?
Forskningsspørsmål 3: Hvordan påvirkes lærere av rammefaktorer når det gjelder bruken av elevsamarbeid?

1.3 Valg og begrensning

Didaktikk er refleksjonskunnskap som tar utgangspunkt i praktiske situasjoner og betraktere læreren som en reflekterende yrkesutøver (Westbury, 2000). Her er det valgt å gjøre en multipel casestudie av undervisning på ungdomstrinnet. Oppgaven skrives relatert til KLARAS - prosjektet (Klasseromskommunikasjon i skolene i Aust-Agder og Sogn & Fjordane) som er en del av Lærende Regioner, som består av 12 delprosjekter som ønsker å belyse hvorfor Sogn og Fjordane gjør det bedre enn andre regioner på Nasjonale prøver.

Den allmenndidaktiske tradisjonen legger til grunn en helhetstenkning om opplæring, og her skal perspektiver fra danningsteoretisk didaktikk legges til grunn. Den tradisjonelle danningsteoretiske modellen består av tre elementer: læreren, eleven og innholdet (Künzli, 2000; Künzli, 2002).

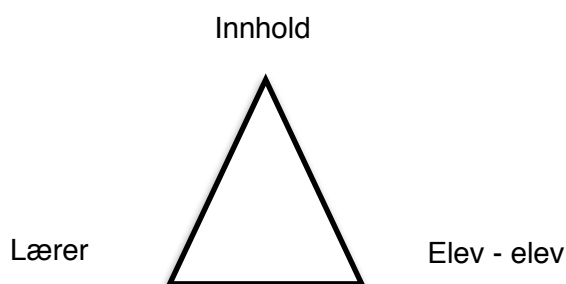


Denne tradisjonen vektlegger forholdet mellom eleven og innholdet, og ser på elevens mulighet for læring og danning som avhengig av at eleven opplever innholdet som betydningsfullt, noe som en lærer ikke kan vite (Hopmann, 2010). Kroksmark (1997)

vektlegger at læringsarbeidet i klasserommet bør studeres ut i fra lærerens perspektiv. Han mener at det som observeres av aktivitet i klasserommet har en synlig og en usynlig side. Det synlige er aktiviteten som utspiller seg, mens det usynlige er lærerens vurderinger, begrunnelser og refleksjon rundt aktiviteten.

Begrepet gruppearbeid blir ofte assosiert med ulike metoder elevene skal bruke, for eksempel prosjektarbeid, storyline eller "Samarbeidslæring". I denne studien er det elevenes mulighet til å lære sammen som skal undersøkes, uavhengig av om læreren bruker en bestemt metode eller bare plasserer elever sammen for å få variasjon. Derfor brukes begrepet elevsamarbeid, som viser til et elev-elev forhold.

I forhold til den didaktiske trekanten vil fokuset derfor visuelt forklares slik:



Modellen viser at elev-elev forholdet er knyttet til de andre elementene; læreren og innholdet.

Når man forsker på undervisningsvirkeligheten står man overfor et mangfold av faktorer. Begrepet faktorkompleksitet ble, i følge Jank & Meyer (1997), innført i den pedagogiske litteraturen av Winnerfeld. Faktorkompleksitet viser til at man i en deskriptiv analyse av undervisningsprosesser må begrense seg til å vektlegge de faktorer man mener er vesentlige. Dermed forsvinner andre faktorer, selv om disse er virksomme og kanskje også betydningsfulle (Jank & Meyer, 1997). Som analyseverktøy bruker jeg en lærings- og undervisningsdidaktisk modell utviklet av Paul Heimann og Wolfgang Schulz på 1960 tallet (Jank & Meyer, 2006; Gundem, 2011). Modellen brukes sammen med sentrale didaktiske perspektiver.

Den første delen av oppgaven plasserer denne undersøkelsen i forskningsfeltet. Innledningskapitlet beskriver bakgrunn for undersøkelsen, problemstilling og valg og begrensning. Den andre delen tar utgangspunkt i sentrale perspektiver ved undervisning der den danningsteoretiske didaktikken har en sentral plass. Den lærings- og undervisningsteoretiske didaktikken har kritisert danningsteorien for å ikke ta høyde for alle sider ved undervisning. Derfor brukes forståelser fra Heimann/Shculz-modellen for å forstå undervisningens kompleksitet. Jank & Meyers (2006) perspektiver på undervisning bygger på denne modellen, og brukes derfor til å supplere og gi større forståelse av undervisning. Til å belyse de ulike faktorene i modellen, brukes teori som omhandler forhold innenfor opplæringsfeltet.

Metodologiske valg blir beskrevet i den andre delen. Her beskrives valg av informanter, det blir gjort rede for observasjon og intervju som metode, og hvordan datamaterialet har blitt analysert og tolket. I tillegg blir forhold ved validitet, reliabilitet og etikk behandlet. I den fjerde delen tas det i bruk både didaktisk strukturanalyse og faktoranalyse. Analysene tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene. De fire casene analyseres hver for seg og komparativt for å gi dyptgående innsikt og mulighet til å finne mønster, likheter og ulikheter (Yin, 2014). I den femte del av oppgaven drøftes funn fra analyse og tolkning opp mot danningsteoretiske perspektiver på undervisning før det tilslutt oppsummeres og konkluderes.

2. Didaktiske perspektiver på undervisning

2.1 Sentrale perspektiver

2.1.1 Didaktikk

Et didaktisk perspektiv skiller seg ut innenfor det pedagogiske fagfeltet, i følge Arfwedson og Arfwedson (1991), ved å være et helhetsperspektiv på undervisning. Til grunn for dette forklares de problemene og utfordringene som finnes i skolen som komplekse og avhengige av hverandre. Didaktikken søker derfor å se dette i sammenheng, og ser at metodeproblemer forholder seg til en kompleks elevproblematikk, som igjen forholder seg til en kompleks innholdsproblematikk. En lærer står mitt i dette praksisfeltet og gjør mange beslutninger hver dag. Didaktikken er derfor en praktisk vitenskap om alle faktorene som påvirker undervisningen (Arfwedson og Arfwedson, 1991).

Didaktikk beskrives som kjernen i pedagogikkfaget fordi den vektlegger teorier om undervisning og pedagogers yrkesforståelse (Midtsundstad & Hopmann, 2011). Didaktikk viser til kunnskapen om hvordan verden kan formidles, og betyr kunsten å undervise, og “å være didaktiker vil si å vinne kunnskap om hvordan verden kan formidles” (Langfeldt, 2010:115). Didaktikken har en 2500 år lang historie. Fra det greske "didaskhein" har læren om undervisning utviklet seg til 1800-tallets dannelseslære og 1900 tallets didaktiske teoribygging med et dannelsesteoretisk grunnlag. Didaktikken er mangfoldig og har mange ulike uttrykksformer, men felles for alle er ideen om dannelse som undervisningens hensikt og mål (Jank & Meyer, 2006). I følge Gundem (2011) er didaktikk et skandinavisk og europeisk kontinentalt fenomen, og må forstås som mange ulike felt. Didaktisk forskning beskjeftiger seg med ideologisk-normative spørsmål på skolepolitisk nasjonalt, regionalt og nasjonalt nivå. I tillegg til deskriptiv forskning av undervisning, og mer praktisk orientert handlingsplanlegging (Gundem, 2011). Ut i fra denne forståelsen vil denne undersøkelsen først og fremst å gi en deskriptiv fremstilling av bruken av elevsamarbeid i undervisning, slik den kommer til uttrykk hos fire lærere på ungdomstrinnet.

Didaktikk skiller seg fra pedagogikk ved å være mer fokusert på skolens kjernevirksomhet, og sentralt er vektleggingen av undervisningsprosessen. Dette er en mer profesjonsorientert

forståelse av undervisning, i motsetning til en mer læringsorientert forståelse som vektlegger produktet (Midtsundstad & Hopmann, 2011). Fagdidaktikken og allmenndidaktikken skilte lag ca. 1950 (Midtsundstad & Hopmann, 2011). Gudem (2011) mener at fagdidaktikken reddet allmenndidaktikken på 80-tallet, og førte sammen fag og konkrete undervisnings-situasjoner slik at det ble til nyttig kunnskap for lærere. Derfor legger hun vekt på at didaktikken må ta utgangspunkt i skolevirkeligheten for at det skal være meningsfull kunnskap for lærere (Gudem, 2011).

2.1.2 Danning

I følge Midtsundstad & Werler (2011) kjennetegnes den nordiske forståelsen av skole og undervisning av danningstanken som finnes i den tyske allmenndidaktikken slik den beskrives av Westbury, Hopmann og Riquarts i boken *Teaching as a Reflektive Practice* (2000). I denne tradisjonen følges tanken om *danning*, “bildung”, som undervisningens hensikt, tilbake til Humbolt (Westbury, 2000; Hopmann, 2010). I følge Lüth (2000) var Humbolt opptatt av at det skulle legges til rette for en bred utdanning som kunne føre til utviklingen av en hel personlighet. For Humbolt var også danning selvdanning, som medfører at personen som skal dannes selv er aktiv i denne prosessen (Midtsundstad & Willbergh, 2010).

En sentral personen innen denne tradisjonen er Wolfgang Klafki, som gjennom sine arbeider har utviklet en ny forståelse for ideen om danning (Midtsundstad & Werler, 2011). Klafki (1996) kritiserer andre dannelsessteorier for å være enten materiale (objektive) eller formale (subjektive) i sin form, og dermed enten for opptatt av å lære et gitt innhold eller å utvikle kroppslige, sjelelige og åndelige krefter. Klafki (1996) søker derfor å forene disse i sin kategoriale danning som kjennetegnes av at et innhold må være slik at eleven kan relatere seg til det, og således oppleve det meningsfullt. Samtidig taler Klafki (1996) for et syn på undervisning der et valgt innhold må kunne gi innsikt i viktige samfunnsforhold gjennom å gi livsbetydning både nå og senere. Et innhold “åpner seg” for eleven slik at eleven “åpner seg” for innholdet (Klafki, 1996). For Klafki har dannelsesstradisjonen vist seg gjennom vektlegging av selvdanning, for alle, gjennom selvbestemmelse med en målsetting om å danne til medmenneskelighet. Undervisningens innhold skal kunne gi innblikk i de store

spørsmålene som angår menneskeheten. Språket gir mulighet til menneskets dannelse gjennom kommunikasjon med andre, aldri alene, og bare ved at hver og en opptrer som individer og gir hverandre anerkjennelse. Siktemålet for dannelsen må være å kunne gi dannelse til å delta i den demokratiske diskusjonen (Klafki, 2000).

Danning i skolen knyttes til muligheter som ligger i klasseromskommunikasjonen (Midtsundstad, 2010a; 2010b). Midtsundstads (2010a; 2010b) skoleteori knytter enkeltskolen og undervisning sammen. Hun legger til grunn Lunhmanns meningsbegrep som sier at elevene orienterer seg sosialt, faglig og i forhold til tid og sted. Teorien tar utgangspunkt i Hopmanns (2010) forståelse av at danning må forstås i forhold til den betydningen et innhold kan få, og at resultatet er uvisst. Og Midtsundstad (2010 b) legger til grunn at det i den sosiale dimensjonen er viktig for å forstå hvordan innholdet blir nyansert i undervisningskommunikasjonen gjennom diskusjoner eller å lytte til andres uttalelser. Nyanseringen gjør at ulike forståelser på det samme innholdet kommer frem, og elevene kan forsøke å ta stilling til det. For elevene må dette innholdet oppleves som relevant, og undervisningen må ta utgangspunkt i skolens lokale sted. Undervisning skjer her og nå, og det er hvordan mening blir kommunisert i situasjonen som er avgjørende. Innholdet har dermed både en faglig, en sosial og en lokal betydningsramme (Midtsundstad, 2010 b).

2.1.3 Den reflekterende lærer

Denne oppgaven ønsker å belyse hva som påvirker læreren til å velge en type arbeidsform for sine elever. I dette ligger det et fokus som handler om hvordan og hvorfor læreren legger til rette for at elevene skal lære sammen. For å kunne gå nærmere inn på dette må man ha kunnskap om hva som kjennetegner en lærers kompetanse.

Det er lang tradisjon for å se på undervisning som kunst innenfor didaktikken (Westbury, 2000; Roth, 2000; Willbergh, 2010). Westbury (2000) beskriver det didaktiske synet på læreren som en profesjonell yrkesutøver som ikke utøver andres utarbeidede oppskrifter, men selv er aktiv, reflekterende og ansvarlig for praktiseringen av sin undervisning. Synet på læreren som den reflekterende praktiker kan lettest forstås dersom man sammenlikner mot synet på læreren slik den blir forstått innen curriculum teori. Her sees læreren på som en som

utfører en oppgave, som et mellomledd, mellom læreplan og elever, uten refleksjon rundt innhold eller metode (Westbury, 2000).

For Jank & Meyer (2006) er en lærers jobb knyttet til planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning, og legger med det stor vekt på den praktiske siden ved lærerarbeidet. Lærerens kunnskap er derfor knyttet til praksis. Grimen (2008) definerer praktisk kunnskap slik: " Praktisk kunnskap kjennetegnes av at kunnskapens form og innhold ikke lar seg løsrive fra dem som har den, og fra de situasjoner hvor den blir lært og anvendt. Kunnskapen peker essensielt på kunnskapsbæreren og brukssituasjonen" (Grimen, 2008:78). Dette kan forstås med at den kunnskapen en lærer har er knyttet til situasjonen og er eid av den som har den.

Jank & Meyer (2006) legger praktisk kunnskap mellom teoretisk kunnskap og praktisk handling. De mener at den teoretiske kunnskapen gir språklige kategorier til å beskrive undervisning, hvordan praksis er strukturert og grensene for handlingsmuligheter. Samtidig gir ikke teoretisk viten direkte handlingsanvisninger. De setter opp et spenningsforhold mellom teoretisk viten og praktisk handling, og bruker begrepet *praksisviten*. Denne praktiske kunnskapen vokser ved å utføre praktisk arbeid (Jank & Meyer, 2006). Praksiskunnskapen innenfor skolen kaller de for didaktisk kompetanse, som blir påvirket gjennom blant annet teori, praksisviten, personlighet, erfaring, rammebetingelser og eget læringssyn. Den består av refleksjonskompetanse og handlingskompetanse, og defineres slik: "Didaktisk kompetanse består av evnen til kritisk at reflektere over undervisning og at kunne udforme den målrette, kreativt og under iagtagelse af forskrifter og institusjonelle rammebetingelser." (Jank & Meyer, 2006: 150).

I forhold til ideen om danning viser Hopmann (2010) at det er læreren som må velge et innhold, men kan ikke vite om eleven finner dette meningsfullt. Resultatet er uvisst. Innholdet må derfor utforskes av læreren med det målet at man skal finne det som kan gi betydning for eleven, og på en slik måte som gjør at eleven opplever denne betydningen. På dette vis kan innholdet, ifølge Hopmann (2010), representere mange ulike betydninger, og betydningen kan da åpne opp for mange ulike innhold. Det finnes ikke en objektiv sannhet,

alt har en subjektiv forståelse. Kjernen blir derfor de frie valgene som læreren tar i forhold til hvilket innhold som hun tror vil gi mening til sine elever, og hvordan hun tror dette bør skje (Hopmann, 2010). For danningen er fellesskapet viktig, og dermed den felles klasseromskommunikasjonen fordi den gir mange forståelsesmåter ved at elevene nyansere for hverandre (Midsundstad, 2010b).

For Roth (2000) betyr dette at læreren må kjenne stoffet han skal undervise i godt slik at han kan, gjennom pedagogisk refleksjon, bestemme innholdets dannende kvaliteter. Først etter dette kan læreren skifte fokus til sine elever, som hun må kjenne godt både som individer og klasse, og skape et levende forhold mellom dem. Hvordan kan innholdet bli til betydning for *disse* elevene? Så må læreren velge kontaktmåte mellom elevene og stoffet, noe som ikke er gitt, men må tolkes for hvert møte. Det må derfor stilles spørsmål ved om det for eksempel passer med fortelling, eksperiment, diskusjon, foredrag, debatt eller fremføring. Skal det observeres, studeres, eller passer det med gruppearbeid eller individuelt arbeid, og hva med vekslingen mellom disse og handlingsrekkefølgen? Undervisningsplanen må heller ikke være så fastlagt at ikke forandringer er mulig, for læreren kan ikke med sikkerhet vite om den foregående refleksjonen om innhold og elever vil bli møtt på den måten han forventer (Roth 2000). Læreren er derfor en viktig faktor i undervisningen, og lærerens didaktiske kompetanse er viktig for å forstå de valgene hun gjøre.

2.1.4 Didaktisk analyse

Den komplekse helheten i undervisning som Arfwedson og Arfwedson (1991) beskriver, legger til grunn et vidt didaktikkbegrep og tillegger den didaktiske analysen stor betydning, og definerer didaktikk slik:

Den didaktiske analysen behandlar frågor om skolans innehåll och undervisningen om detta innehåll - och alla de faktorer, som påverkat och format, och som fortlöpande påverkar och formar; såväl innehållet som undervisningen, och därmed påverkar vilkoren för elever och lärare.

(Arfwedson og Arfwedson, 1991:27).

Gundem (2011) viser at didaktisk analyse henger sammen med bruk av modeller. Disse modellene har ulike utgangspunkt og knyttes til ulike didaktiske retninger (Gundem 2011). Den mest kjente modellen tar utgangspunkt i trekantforholdet mellom læreren, innholdet og eleven, og ble i sin tid formulert av Herbart (Midtsundstad & Werler, 2011). Denne tradisjonelle danningsteoretiske modellen viser hvordan de tre elementene står i relasjon til hverandre, og at ulik vektlegging av elementene får ulike følger for praktisk handling (Künzli, 2000).

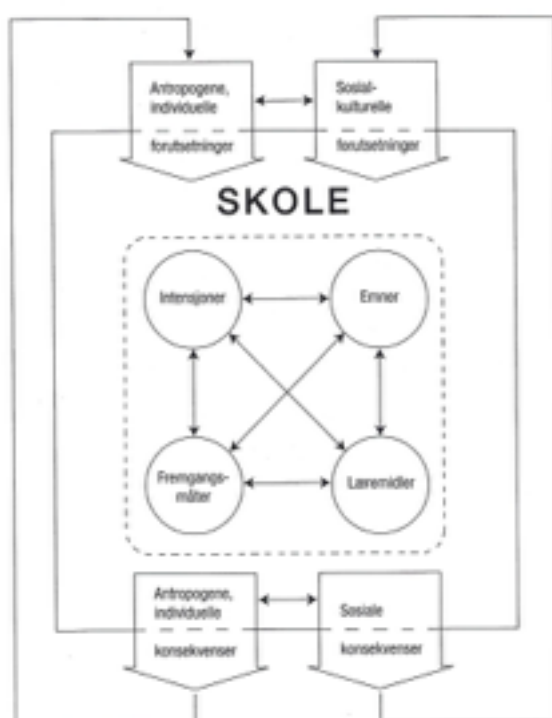
Gundem (2011) beskriver hvordan de didaktiske modellene har beveget seg fra en snevrere oppfatning av didaktikk, der bare spørsmål om hva som skal læres ble inkludert, til en videre forståelse som også besvarte hvordan og hvorfor. Klafkis tidlige arbeider står som et eksempel på den første forståelsen, mens den lære- og undervisningsteoretiske didaktikken utviklet av Heimann og Schulz, la et videre didaktikkbegrep til grunn. De la større vekt på hvordan, og ønsker å analysere undervisningens struktur, og de faktorene som påvirker undervisningen (Gundem, 2011). Modellene er med på å gi begreper til å kunne forstå hva undervisning består av, og gir dermed mulighet til å reflektere over praksis. Den didaktiske modellen kan både brukes av lærer til å planlegge undervisning, og for å analysere og beskrive undervisning (Gundem, 2011).

2.1.5 Heimann/Schulz-modellen

I denne undersøkelsen skal den lærings- og undervisningsteoretiske modellen, utviklet av Paul Heimann (1901 - 1967) og Wolfgang Schulz (1929 - 1993) brukes som analyseverktøy. Den lærings- og undervisningsteoretiske didaktikken kom med kritikk av tidligere dannelsessteoriers manglende fokusering på denne kompleksiteten i undervisning (Jank & Meyer, 2006; Gundem, 2011). Selv om man må erkjenne at de handlingene som foregår i en pedagogisk kontekst er sammensatt av mange faktorer og dermed så kompleks at en teori aldri kan forklare alle fenomener som oppstår (Jank & Meyer, 1997). I følge Gundem (2011) har Heimann/Schulz-modellen hatt betydning for utformingen av skandinavisk lærerutdanning og utviklingen av den mest brukte didaktiske modellen for didaktisk analyse i

Norge, den didaktiske relasjonsmodellen. Denne modellen ble utviklet av Bjørndal og Lieberg på 1970-tallet, i følge Gudem (2011).

Heimann/Schulz-modellen beskriver undervisningens struktur gjennom å vise til seks elementer, som er de spesifikke områdene som undervisningen består av (Jank & Meyer, 2006; Gudem, 2011). Disse blir betraktet som gjensidig avhengig hverandre, og modellen viser sammenhengen mellom dem. Beslutningsområdet inneholder elementene mål, emne, fremgangsmåte og læremiddel. I følge Jank & Meyer (2006) mener Heimann at målet med undervisningen er nært knyttet til emnet. Hva elevene kan forstå av et emne henger sammen med deres alder og forutsetninger, og intensjonen med undervisningen må derfor være å finne en målsetting innenfor det gitte emnet som er mulig å nå. Valg av læremiddel er videre viktig fordi det bestemmer hvordan emnet kan bli levende i barna (Jank & Meyer, 2006). En bok har tekst og bilder, film gir levende bilder, mens modeller kan viser virkeligheten i miniatyr. Til sist mener Heimann, i følge Jank & Meyer (2006) at spørsmålet om hvordan, valg av arbeidsmåte, bestemmes etter en avklaring av de andre.



Figur 1. Heimann/Schulz-modellen (Gudem, 2011:51)

Forutsetningsområdet består av antropogene, individuelle forutsetninger og sosialkulturelle forutsetninger. Jank & Meyer (2006) beskriver forutsetningsområdet som betingelsesfelter som påvirker undervisning. Undervisningen gir igjen konsekvenser tilbake til elevene, klassemiljøet og skolekulturen.

Heimann og Schulz mener, i følge Jank & Meyer (2006), at det finnes to analysenivåer. *Strukturanalysen* har å gjøre med de praktiske valgene av undervisningens innhold og fremgangsmåte. Her analyseres de beslutninger læreren har tatt, og de elementer som er med å påvirke undervisningen. Denne er empirisk og verdifri, og dermed deskriptiv i sin natur. Denne strukturanalysen utgjør det første refleksjonsnivå. Det andre refleksjonsnivået viser til *faktoranalysen* der man analyserer de normative føringer som har hatt innflytelse på disse valgene. Ved å inkludere dette analysenivået fremheves betydningen av lærerens stil, holdninger og personlighet for undervisningens vellykkethet. Læreren er også en faktor i undervisningen som må tillegges betydning i form av hvordan undervisningen blir. Faktoranalysen består av normativ kritikk som viser til de normer og politiske beslutninger som har betydning for undervisningen, rammefaktorene må bevisstgjøres og belyses med tanke på deres virkning, og til sist formanalysen viser til refleksjon rundt de fremgangsmåter, metoder og organisasjonsstrukturer som brukes i undervisning, som ofte brukes av vane (Jank & Meyer, 2006).

For å kunne analysere undervisningen trenges det flere begreper for å forstå og reflektere over praksis. Her presenteres didaktiske begreper som er nyttige.

2.2 Undervisning og undervisningsformer

2.2.1 Iscenesettelse

Innenfor didaktikken er man opptatt av at verden ikke kan bringes inn i klasserommet som sådan for den alltid vil bli formidlet gjennom et perspektiv. Dette kalles innenfor didaktikken for iscenesetting (Jank & Meyer, 2006, Willbergh, 2010, Werler, 2011). Denne iscenesettelsen er en symbolsk fremstilling av virkeligheten (Werler 2011, Willbergh 2010). Dette er et viktig perspektiv for å forstå det som skjer i klasserommet. Den didaktiske bruken av begrepet iscenesettelse handler om virkeligheten, den praktiske situasjonen når læreren står i

klasserommet med 25 unike elever. En lærers jobb består i å planlegge dette samværet, og etter planlegging, er det planens realisering som er det sentrale lærerarbeidet (Jank & Meyer, 2006).

Begrepet iscenesettelse viser også til at en lærer gjør mye mer enn å følge en handlingsplan, fordi praksis fører med seg mange uforutsette situasjoner. Dannelse avhenger av at læreren kan tolke eleven her og nå (Langfeldt 2010; Willbergh 2010). Læring forstått som danning handler om at eleven kan kjenne igjen det som iscenesettes i klasserommet som virkelighet. Det utvalget innholdet man velger å rette oppmerksomheten mot må forenkles slik at elevene har mulighet til å kjenne seg igjen i det, kunne tolke det og gjøre det til sitt eget (Midtsundstad & Willbergh, 2010).

2.2.2 Arbeidsform og arbeidsmåter

Heimann/Schulz-modellen viser hvordan fremgangsmåter er nært knyttet til de andre elementene i undervisning, mål, emne og læremiddel. Innenfor det didaktiske perspektivet er det først og fremst en variasjon i fremgangsmåter som vektlegges (Jank & Meyer, 2006).

Støtte for dette finnes også i sentrale dokumenter innen utdanningsfeltet. Norsk utdanningspolitikk vektlegger at elevenes motivasjon og lærelyst henger sammen med blant annet mestring, lærerens påvirkning og bruk av varierte og tilpassede arbeidsmåter der elevene er aktive i beslutninger som omhandler deres læringssituasjon (Utdanningsdirektoratet, 2015). Viktigheten av at elevene arbeider sammen argumenteres med at mangfoldet av talenter og evner styrker læring og utvikling både for den enkelte og for fellesskapet. Læringsplakaten (2015) gir retningslinjer til hvordan læreren skal tilrettelegge undervisning. Det heter blant annet at "skolen (...) skal fremme tilpassa opplæring og varierte arbeidsmåtar" (Utdanningsdirektoratet, 2015)

Didaktikkens skille mellom lærerens undervisning og elevens læringsarbeid, gjør at man kan studere fremgangsmåter ut i fra lærerens perspektiv (Kroksmark, 1997). Innenfor den didaktiske tradisjonen har Jank & Meyer (2006) utviklet sin didaktiske teori med blant annet innflytelse fra Heimann og Schulz. Jank & Meyers (2006) forståelse av undervisning er

derfor nærliggende den lærings - og undervisningsteoretiske didaktikk og tilfører nyttige perspektiver i denne sammenhengen. Deres teori vil derfor bli brukt til å forstå lærernes intensjoner når det gjelder valg av fremgangsmåte. Jank & Meyer (2006) forstår valg av undervisningens handlinger som delt opp i flere forhold: Det handler om de personene som er tilstedet i klasserommet og hvordan interaksjonen skal være mellom disse, det handler om hvordan de skal jobbe sammen eller alene, og det handler om rekkefølgen av metodiske trinn i undervisningen. Fremgangsmåten knyttes til de konkrete handlingene, og begrepene arbeidsform og arbeidsmåte viser til ulike sider ved disse handlingene.

Hvem skal jobbe med hvem?

For Jank og Meyer (2006) er det for det første slik at arbeidsformen er en måte å organisere interaksjonsformene i klasserommet. Skal det læres i fellesskap, alene eller i mindre grupper. Fellesundervisningen gjør at flere perspektiver på emnet kan komme frem, og elevene må forholde seg til hverandres forskjellighet. Ved å gi elevene individuelle- eller gruppeoppgaver legger man tilrette for andre møter mellom et innhold og elevene. Innholdet kan tilpasses de ulike individuelle forutsetningene og man kan gi mulighet for faglig spesialisering. Gruppeoppgaver kan gi elevene erfaring med sosiale prosesser og utvikle samarbeidsevner. I tillegg kan man dele inn grupper etter ulike kriterier. Elevgruppene kan få ulike oppgaver eller ulike mål. Det kan legges tilrette for spesielle interesser eller det kan deles etter faglig nivå hos elevene. Personlige forhold som oppførsel eller relasjoner mellom elevene kan være bestemmende, eller det kan være rent praktiske hensyn som tas. Jank & Meyer (2006) mener derfor at arbeidsformer handler om å tilpasse til ulike elevforutsetninger. De vektlegger at retten til forskjellighet er lik som retten til likhet. Inkludering som mål fører til blant annet at svake og sterke elever kan undervises sammen, integrere elever med spesielle behov, og utnytte mangfoldigheten i klassen (Jank & Meyer, 2006). Denne forståelsen viser til at alle måter vi velger å dele opp mennesker i grupperinger, er en følge av et valg.

Anskueliggjøring

Men arbeidsmåter handler ikke bare om hvem som skal jobbe med hvem, og om det skal gjøres alene eller hele klassen. I den didaktiske iscenesettelsen må innholdet anskueliggjøres ved hjelp av konkrete ting, som kan være bilder, film, tekst eller kommunikasjon (Willbergh,

2010). I følge Willbergh (2010) ligger forståelsen bak dette at verden aldri kan bringes inn i klasserommet slik den er, men må formidles. Ved å bygge sin teori på mimesisbegrepet gir Willbergh (2010) en beskrivelse av sin mimesiske didaktikk. Mimesis er antikkens begrep om etterlikning, og viser til at undervisning handler om å skape forestillinger hos elevene ved hjelp av konkrete gjenstander. Etterlikningene står for noe annet. Willbergh (2010) viser til Ricoeur som bruker mimesisbegrepet til å forklare hvordan fortellinger blir tolket. Tolkingsprosessen blir beskrevet med mimesis 1, mimesis 2 og mimesis 3, som står for forforståelsen, det konkrete formgitte og leserens nytolkning. Mimesis 1 forstås som den bakgrunnskunnskapen som gjør kommunikasjon om den konkrete tingen mulig, og mimesis 3 er den individuelle tolkingen av fortellingen. Dette er ikke en lineær overføringsmodell, men må forstås som at elevene og læreren tolker innholdet forskjellig. Mimesis 2 må forstås i forhold til at verden ikke kan bringes inn som den er, men de konkrete tingene i undervisningen refererer til virkeligheten. Verden må anskueliggjøres. Læreren må tolke elevenes forforståelse for å kunne legge tilrette for at innholdet treffer elevene, samtidig som læreren må tolke elevenes tolkning som kommer til uttrykk for å tilrettelegge for at elevene opplever mening (Willbergh, 2010). Willbergh (2010) knytter anskueliggjøringen til det å skape forestillinger. Ved å gjøre noe med de konkrete tingene kan innholdet få betydning og målet om danning kan nås. Dette beskrives med enaktiv anskuelse eller symbolsk/ikonisk anskuelse, som i følge Willbergh (2010) kommer fra Jerome Bruner og Klafki. Enaktiv anskuelse vil si aktiv handling med virkeligheten, mens symbolsk/ikonisk anskuelse vil si at læreren viser frem bilder eller symboler (Willbergh, 2010).

Læreren må bestemme både hvilke handlinger læreren og elevene skal utføre (Jank & Meyer, 2006). I Heimann/Schulz-modellen blir arbeidsmåtene knyttet til de konkrete tingene, som beskriver viser til elementet læremidler i modellen. Jank & Meyer (2006) vektlegger alle lærer- og elevaktiviteter som betydningsfulle for undervisningens helhet. For eksempel det å høre etter, snakke, skrive, lese, framføre noe vil da gjelde for elevene, mens læreren har lærerforedrag, undervisningssamtale eller eksperiment. Disse undervisnings- og læringsmåtene skal tydeliggjøre mening og betydning, og er ofte et resultat av skolens historiske bruk av dem. Handlingene i undervisningen må støtte opp under mål- og innholdsbeslutninger slik at de oppleves meningsfulle (Jank & Meyer, 2006). Arbeidsformen;

fellesundervisning, individuelt arbeid eller samarbeid gir muligheter til å ha ulike arbeidsmåter. Elevsamarbeid fører derfor til arbeidsmåter som bruker elev-elev relasjonen når et innhold anskueliggjøres.

Følgbarhet

Til sist så handler undervisning om at interaksjonsformer (arbeidsformen) og handlinger (arbeidsmåten) hos elevene og læreren danner en prosessstruktur, som vil si at læreren oppdeler tiden i undervisningstrinn med sine egne arbeidsoppgaver, bestemmer hvordan innholdet skal jobbes med og presenteres, bestemmer hvor mye læreren selv skal gjøre og hva elevene skal gjøre. Alle undervisningstrinnene har en didaktisk funksjon, og prosessstrukturen vil si den logiske oppbyggingen som består av disse undervisningstrinnene (Jank & Meyer, 2006). For en lærer er det viktig at elevene klarer å følge med på det som blir anskueliggjort, og kan beskrives som undervisningens følgbarhet (Willbergh, 2010). Willbergh (2010) beskriver hvordan undervisningens her og nå handler om hvordan det skapes orden i undervisningen. Ved å vise til Ricoeurs fortelling, beskriver hun at det må være en begynnelse og en slutt, og at det underveis må kunne anes en forventning om slutten. Refleksjonen om innholdet relaterer seg til forestillingsevnen, og elevene søker etter en forklaring som gjør at slutten gir mening til begynnelsen. Mens undervisningen pågår må læreren tolke elevenes signaler slik at undervisningen legges nær elevenes forståelse, og på den måten kan det bli til meningsfull innsikt. De konkrete tingene, mimesis 2, bygger bro mellom forforståelsen, mimesis 1, og den individuelle tolkningen, mimesis 3. Hvordan det anskueliggjøres bidrar derfor til å skape en god følgbarhet dersom lærerens tolkninger av elevens forforståelse og den pågående tolkningen av reaksjoner i undervisningen, fører til at læreren klarer å fange elevenes interesse (Willbergh, 2010).

Fagenes rolle

Fagdidaktikken har vært mest opptatt av metoder og setter dette sammen med fagspesifikke forhold (Claesson, 2011). Det handler om undervisningens *hvordan* i den fagdidaktiske trekanten *hva, hvordan og hvorfor?* Claesson (2011) setter metode sammen med læringssyn og fagtradisjon, samt at de ulike læringsteoriene startet med å utvikle seg innenfor fagdidaktiske miljøer. Læreren spør seg; hvordan lærer elevene dette faget? Claesson (2011)

beskriver hvordan man finner konstruktivisme innenfor naturvitenskaplige fag, sosiokulturelle teorier innenfor språkfagene og fenomenologien innenfor matematikken. I naturfagene får man derfor en mer individ- og problemorientering, der elevene skal tenke selv og gjennom bruk av læremidler eller eksperiment, komme frem til ny og bedre forståelse. Til sist fungerer dialogen til å reflektere over det de har lært. Språkfagene vektlegger prosessen og ikke produktet, og kommunikasjon står i sentrum. Det blir en form for mesterlære der læreren leder samtaler mellom elever og legger til grunn at læring skjer i interaksjon og dialog. Fenomenologien, legger til grunn at et fenomen kan forstås på mange ulike måter, og denne variasjonen må komme frem gjennom undervisning slik at elevene kan diskutere oppfatningene sammen (Claesson, 2011). Alle disse læringsteoriene forholder seg til at man i varierende grad bruker klasseromsundervisning, individuelt arbeid eller gruppearbeid. På denne måten bidrar fagdidaktikken til å gi retningslinjer til arbeidsmåtene i de ulike fagene, samtidig som det åpner opp for å se på elevsamarbeid uavhengig av fagtradisjon.

2.3 Rammefaktorer

2.3.1 Rammefaktorteorien

Er lærer jobber ikke alene, og ikke uten påvirkning fra andre lærere, skolen og samfunnet forøvrig (Imsen, 2009; Midtsundstad, 2010a). At faktorer rundt undervisningen er med på å avgjøre den pedagogiske virkeligheten beskrives blant annet i rammefaktorteorien, som har sitt opphav i arbeidene til Ulf P. Lundgren og Urban Dahllöf fra slutten av 1960 tallet og begynnelsen av 1970 tallet (Dahllöf, 1998). Dahllöf (1998) beskriver hvordan forskning på klasseromspraksis utfordret bildet av undervisning som en input - output situasjon, og førte til en ny orientering i måten å forske på undervisning, der forhold rundt undervisningen ble tillagt en større betydning. I følge Imsen (2009) er denne teorien videreutviklet av mange andre etter den tid, og hun gir en beskrivelse av den i sin bok, *Lærerens verden*. Imsen (2009) mener at teorien hevder at det finnes rammer rundt undervisningen som påvirker det som skjer i klasserommet. Disse forholdene fremmer eller hemmer undervisningen på ulike måter og består av fem grupper. *Det pedagogiske rammesystemet* består av lover og forskrifter og lærerkulturer på skolene. *De administrative rammene* består av mer detaljregulerende forhold som for eksempel regler for arbeidstid og samarbeid, klassestørrelser og timeplan. *Ressursmessige rammer* er økonomi og materielle ressurser som kan være pedagogiske

læremidler og ressurstildeling til organisering av lærere på timeplanen. *De organisasjonsmessige rammene* handler om sosiale forhold og skolekultur. Og til sist *rammer knyttet til elevene og deres kulturbakgrunn* (Imsen, 2009). Disse rammefaktorene påvirker lærerens arbeid, samtidig legger det didaktiske perspektivet til grunn at en lærer er en profesjonell som handler ut i fra sine overbevisninger (Jank & Meyer, 2006).

2.3.2. Hvordan skolen kan påvirke læreren og elevene

I følge Berg (2000) legger en skolekultur vesentlige premisser for lærernes arbeid ved skolen. Denne skolekulturen styres av uformelle regler og vaner og viser seg for eksempel i forskjellige ritualer, rutiner, symboler, talemåter og sjargonger. Ulike lærerkulturer påvirker læreren i sitt daglige arbeid og viser seg som utpreget individualitet, konfliktfylt samarbeid eller fungerende samarbeid (Hargraeves, 1996). Dette får betydning for blant annet i hvor stor grad skolen klarer å være en inkluderende skole, mener Bjørnsrud (1999), og viser til at en skole med gode samarbeidsformer mellom læreren får bedre grunnlag til å jobbe mot en inkluderende skole, ved at skolens lærere får en felles forståelse av tilpasset opplæring og inkludering.

En teori som tar utgangspunkt i hvordan skolen som en organisasjon påvirker undervisningen er Midtsundstads (2010a; 2010b) forståelse av skolens program. Skolens program vil si dens valg av verdier og forventninger. Disse er grunnlaget for lærerens forståelse av sin praksis, i tillegg til at de regulerer hva elevene kan og ikke kan gjøre, og beskrives som blant annet forventninger til atferd, innhold og arbeidsmåter (Midtsundstad, 2010a; 2010b). Midtsundstad (2010a) viser til Luhmanns teori om systemer og organisasjoner, og legger til grunn av skolen former seg selv ut fra de betingelsene den har. Skolen utvikler egne mål og verdier, og formidler forventninger gjennom skolens program. Når atferdsforventningene er tydelige kan elevene ta selvstendige valg og dermed opptre som selvstendige individer. Midtsundstad (2010a) legger til grunn Qvortrups forståelse av danning; evnen til å se forskjellen mellom meg, oss og de andre. Det legges da til grunn at dette bare kan skje på bakgrunn av likhet og like atferdsforventninger. Når skolen består av mange ulike medlemmer kan elevene sammenlikne seg ved å se andres og egen atferd sammenheng. Eleven kan reflektere over seg selv og sine valg og på den måte vinne selvinnsikt, samt oppnå høyere refleksiv kapasitet og

autonomi (Midtsundstad, 2010b). Didaktikkens forståelse av elevens forutsetninger vil da bli at dette arter seg forskjellig i forhold til skolens program (Midtsundstad, 2010b). Det legges til grunn en forståelse av at elevene møter skolen med andre regler og atferdsforventninger enn de gjør hjemme, og at elevenes plassering i den sosiale settingen ikke er gitt gjennom sosiokulturell bakgrunn. Med tydelige forventninger fra skolen kan eleven få tolkningsmuligheter og plassere seg selv i den sosiale sammenhengen. "Eleven orienterer seg ved å sammenlikne seg med de andre elevene og forestille seg hvordan de andre tenker om egen plassering i forhold til skolens program" (Midtsundstad, 2010b:191). I kommunikasjonen får elevene respons på sin atferd og er selv aktive i å velge sin plass.

Forståelse av skolen som en organisasjon (Midtsundstad, 2010a; 2010b), fører til at skolens program legger grunnlag for hvordan læreren kan gjøre sin jobb ved at verdiene i skolen gir orientering og støtte til læreren som klasseleder. Den normative basen som kommuniseres i skolen blir til mulighetsrom for den enkelte lærer i sitt klasserom.

2.3.3 Hvordan klassemiljøet kan påvirke elevene og læreren

For elevenes hverdag på skolen vil klassen være deres hovedoppholdssted og arbeidsplass. Thomas Nordahl (2000) viser at kontekstuelle faktorer som klassemiljøet er sentralt for å forstå elevenes atferd. Forskningen hans viser at elevenes opplevelse av undervisning, synet på skolen og relasjoner til lærere og jevnaldrende har en sterk sammenheng med elevens atferd. I tillegg ser han at undervisningen består i stor grad av lærerstyrt, formidlende og fagsentrert undervisning, der det er lite rom for elevenes egenaktivitet og medbestemmelse. Elevene uttrykker at de kjeder seg på skolen, og han finner sammenheng mellom problemadferd og opplevelsen av at skole ikke er særlig viktig. Han tolker dette ut fra Klafkis forståelse av kategorial danning med at elevene ikke opplever at innholdet åpner seg for dem på en slik måte at elevene kan åpne seg for innholdet. Den passive mottakende elevrollen, som han mener lærerne legger til rette for i sin undervisning, er i følge Nordahl (2000) ikke passende. Elevene fremstår som aktive aktører, som velger handlinger som kan ha innflytelse på lærerens undervisning. Nordahl (2000) viser at den lærerstyrte og formidlende undervisningen kan forklares med lærernes ønske om ro og orden i klasserommet, og dermed opprettholde sin egen posisjon og hegemoni. Mens lærerne opplever skolen som en

undervisnings- og læringsarena, fremstår skolehverdagen for elevene som en sentral sosial arena. Nordahl (2000) finner en sammenheng mellom opplevelsen av gode relasjoner til medelever og opplevelsen av undervisningen som variert og engasjerende, noe som han mener kan bety at et godt sosialt forhold til medelever kan skape gode forutsetninger for læringsprosesser. Samtidig viser han at relasjonen mellom eleven og læreren har stor betydning for elevens opplevelse av undervisningen, kommunikasjonen og samhandlingen. Elever som har et godt forhold til sin lærer viser også mindre problemadferd, noe som han forklarer med at eleven da har egeninteresse i å opprettholde denne positive relasjonen (Nordahl, 2000).

Nyere forskning på lærerens rolle i klasserommet viser at gode relasjoner mellom læreren og elevene er positivt på læringsmiljøet, men det er viktig at det er gode strukturer, god tilbakemeldning til elevene, og at læreren har gode evner til å redusere negativ adferd og fremme trivsel (Aasen, Nordahl, Mælan, Drugli & Myhr, 2014). Det er også en sammenheng mellom god kollektiv kultur på skolen der klasseromspraksis blir diskutert i fellesskap, og lærerens vurdering av egen undervisning og elevenes læringsmiljø (Aasen, Nordahl, Mælan, Drugli & Myhr, 2014).

2.3.4 Hvordan elevene kan påvirke undervisningen

I følge Heimann/Schulz - modellen er elevene en viktig faktor for undervisningen. I tillegg til at elevenes alder spiller inn, vil også elevsammensetningen ha en rolle i hvordan læreren velger å iscenesette sin undervisning. I Norge har vi tradisjon for å samle alle elever i den samme skolen, enhetsskoleprinsippet. Midtsundstad & Hopmann (2011) viser til Harbo, som la vekt på at ved å undervise alle elever sammen, gjør skolen elevene i stand til å delta i og videreføre den demokratiske samfunnsstrukturen. Dette har å gjøre med ønsket om folkeopplysning (Werler 2011). Midtsundstad & Werler (2011) knytter videre dette til det pedagogiske paradoks, slik Schleiermacher forstod det (Midtsundstad & Werler, 2011); oppdragelsen skal både hjelpe barnet i utviklingen av sin selvstendige personlighet og danne eleven inn i et kulturelt fellesskap. Enhetsskolen med sen og svak differensiering er svaret på dette paradokset ved at det i skolen ikke videreføres de sosiale skillelinjene i samfunnet forøvrig, men tilrettelegger for den enkeltes utvikling av egne interesser og muligheter

(Midtsundstad & Werler, 2011). Bjørnsrud (1999) mener at vektleggingen av felles kunnskapsbase og erkjennelsen av at elevene har ulike behov, legitimerer prinsippet om tilpasset opplæring. Det skal også være likhet i rett til utdanning, samtidig som det skal vises respekt for ulikhet og mangfold (Bjørnsrud, 1999).

Enhetsskolen og prinsippet om tilpasset opplæring har ført til individualisering (Bjørnsrud, 1999; Werler, 2011). Problemet, mener Dale og Wærness (2003) er at i Norge blir begrepet "differensiering" ofte assosiert med tilpasset opplæring, der man tolker ulikhet blant elevene slik at man må gi ulike læringsmål og oppgaver (Dale og Wærness, 2003). Dale og Wærness (2003) tar til ordet for en annen forståelse av differensiering der vektleggingen ligger på at ulike arbeidsformer må tilbys *alle* elever, slik at den samlede undervisningen fremstår som differensiert. På den måten opplever elevene variasjon i arbeidsmåtene i alle fag. Dale og Wærness (2003) legger derfor til grunn at differensiering i form av variasjon er positivt fordi det gjør at alle elevene får mulighet til å lære. Dette synet sees også hos Langfeldt (2011) som mener at tilpasset opplæring i form av individualisering ikke er forenelig med danning. Dale (2008) mener at oppdeling av elever i grupper er et problem dersom ønsket er å differensiere elevene inn i permanente grupper på grunn av ulikhet, men at det kan være bra med en slik oppdeling i perioder.

En grunntanke i didaktikken er at det er positivt med mangfold fordi det beriker og gir variasjon til å forstå et innhold på forskjellige måter, de ulike elevene nyanserer for hverandre og elevene er sammen om tolkningsarbeidet (Midtsundstad, 2010; Langfeldt, 2010). Det levende forholdet mellom læreren og elevene som Roth (2000) har beskrevet viser til et bestemt elevsyn. Det er eleven selv som må ta stilling til et innhold, læreren kan bare legge til rette for danning (Langfeldt 2010). Didaktikken tar også utgangspunkt i at mennesket er dynamisk og dannes gjennom nærhet og omsorg, og dermed ikke bestemt av statiske genetiske og biologiske konstanter (Linderoth, 2011). Med perspektivet om at undervisning er en samhandlingsprosess, der læreren tolker elevene og den virkeligheten som omgir dem, kan undervisningen bli sammensatt av ulike forståelser som tilsammen gir mening (Langfeldt, 2010). Mens undervisningen pågår tolkes signalene fra elevene og læreren må fokuserer på muligheter her og nå, dermed skapes fruktbare øyeblikk; noe som er en kunst i

seg selv (Willbergh, 2010). Dette viser at elevene påvirker undervisningen i form av at de er akkurat slik de er, de er forskjellige.

3. Metode

3.1 Valg av metode

Denne oppgaven skrives i tilknytting til KLARAS (Klasseromskommunikasjon i skolene i Aust-Agder og Sogn & Fjordane). Dette prosjektet er en del av Lærende Regioner, som består av 12 delprosjekter. Prosjektene ønsker å svare på hvorfor Sogn og Fjordane gjør det bedre på Nasjonale prøver enn andre regioner. KLARAS sammenlikner undervisning i Sogn og Fjordane og Aust-Agder, og ønsker å belyse hvordan *undervisning* kan forklare at Sogn og Fjordane gjør det bedre enn Aust-Agder. Prosjektet er utformet som en kvalitativ casestudie (Yin, 2014). Et case benyttes for å belyse det spesifikke ved for eksempel en person, en gruppe eller en organisasjon (Stake, 2005). KLARAS-prosjektet tok utgangspunkt i fire skoler, der hver skole er en analytisk enhet. Ved å studere et case vil man få frem sammenhenger og mønstre av aktiviteter, og man kan se etter forhold ved selve systemet, eller forhold fra konteksten rundt systemet (Stake, 2005). Klasserommet er systemet, og den lokale kulturen konteksten.

I en casestudie kan man benytte seg av mange ulike måter å samle inn data, og det er foretrukket at man bruker flere (Yin, 2014). Ved observasjon av undervisning i alle fag med fellesundervisning, har det blitt samlet inn data basert på nedskrivning av direkte tale og handlingssekvenser. Det har også blitt brukt semistrukturert intervju av alle lærerne, i tillegg til semistrukturert intervju av rektor ved hver skole og fokusgruppeintervju med alle lærerne på trinnet. Lærerintervjuene er basert på forhold som kom frem under observasjonene, mens rektorintervjuene og fokusgruppeintervjuene omhandlet forhold ved skolen og undervisning (Willbergh, Midtsundstad & Aasebø, u.u.).

Jeg deltok i datainnsamling ved to av skolene i KLARAS-prosjektet, og bruker derfor disse dataene i min oppgave. Mitt forskningsspørsmål tok utgangspunkt i hvordan læreren bruker og begrunner elevsamarbeid i undervisning. Dette fokusområdet var ikke bestemt før datainnsamlingen startet, men er et resultat av en undring under observasjon av den første læreren. Forskningsspørsmålene i denne oppgaven orienterer seg rundt lærerens valg av undervisningsmåte, og hva som påvirker dette valget. Derfor ble casene brukt på en

instrumentalistisk måte, som vil si at man fokuserer på et sosialt fenomen, ikke en spesiell situasjon i seg selv (Stake 2005). Det sosiale fenomenet er elevsamarbeid i undervisning. En casestudie kan bestå av et eller flere case og det ble brukt samme fremgangsmåte og metode ved hvert case, altså en replikasjon (Stake, 2005; Yin, 2014). I min analyse er det derfor hver lærer som utgjør en analyseenhet. Det blir derfor fire case, to ved hver skole. Alle fellesundervisning til den valgt læreren ble fulgt i en uke og antall timer varierer fra 9 til 11 timer hos hver lærer. Fellesundervisning bestod av teoretiske timer der læreren hadde samlet klasse. Det medførte at kroppsovingstimer, valgfag og kunst og håndverkstimer ikke ble inkludert i studien. I tillegg til timer der det av andre årsaker ikke var fellesundervisning. Noen av timene til lærer A bar preg av å ikke ha fellesundervisning, da gruppearbeidet medførte at elevene brukte flere undervisningsrom. Vi var allikevel tilstede og lagde observasjonsnotater, som har blitt brukt i denne analysen.

Det spesielle klasserommet er interessant for å belyse dette fenomenet, og er studert i dybden slik at det gir utfyllende beskrivelser (Stake, 2005). Denne analysen bruker observasjonsdata til å undersøke lærerens bruk av elevsamarbeid. Det kvalitative lærerintervjuet blir brukt til å analysere lærerens vurderinger og meninger om elevsamarbeidet, i tillegg til å analysere rammefaktorer som har betydning for bruken av elevsamarbeid i undervisning. Hvert case blir analysert med interesse for å finne det spesielle og det generelle. Samtidig fremhever Yin (2014) at en multippel casestudie, gir muligheten til å sammenlikne og finne mønstre, likheter og ulikheter. En sammenliknende caseanalyse vil ikke støtte utfyllende beskrivelser, men fokuserer på noen elementer (Stake, 2005).

3.2 Vitenskapssyn og forskerrolle

En case studie kan gjennomføres med ulike epistemologiske utgangspunkt (Stake, 2005). Her legges det til grunn et sosialkonstruktivistisk perspektiv, som ser på virkeligheten som sosialt konstruert og vektlegger at mennesker selv skaper sin virkelighet, samtidig som denne skapte virkeligheten også skaper menneskene (Alvesson & Sköldbberg, 2009). Kunnskap skapes i interaksjon mellom forsker og informant, og hensikten med forskningen er å gi forståelse (Guba & Lincoln, 1994).

Ikke-deltagende observasjon, slik vi benyttet, kan være problematisk fordi man ikke kan fullt ut gripe det som foregår i situasjonen (Fangen, 2010). Men Fangen (2010), nevner klasseromsobservasjon som en situasjon der dette vil være en naturlig observasjonsrolle. Undervisning har en relativt formell fastlagt struktur, og en ikke-deltakende observasjon vil oppleves mindre ubehagelig enn ved andre sosiale sammenhenger. For å studere selve undervisningskommunikasjonen vil ikke-observerende observasjon være nødvendig.

Vi gikk ut i fra at vår tilstedeværelse ville prege undervisningssituasjonen noe, og prøvde derfor å være så nøytrale som mulig. Det gjorde vi ved å informere elevene om at det var læreren vi studerte, samt at vi satt bakerst i klasserommet der vi var mindre synlige for elevene. Vi opplevde at elevene var nysgjerrige på oss, men at vi i liten grad tok oppmerksomheten bort fra undervisningen.

3.3 Utvalg av informanter

Skolene som ble plukket ut til å bli med i KLARAS - prosjektet er valgt på bakgrunn av skolenes resultater på Nasjonale prøver. For å hindre at sosioøkonomiske effekter slo ut, består utvalget av en skole som presterer lavere enn forventet, og en som presterte høyere enn forventet. Rektor ved skolene plukket ut to lærer til å bli med i studien (Willbergh, Midtsundstad & Aasebø, u.u.).

3.4 Observasjon

Lærernes undervisning ble observert med dirkede observasjon (Yin, 2014). Dette gir viktig informasjon til å forstå de prosessene som foregår i klasserommet. Observasjonen ble utført etter en observasjonsguide. Denne guiden ga nøyaktige beskrivelser til to observasjonsroller. Rollen til 1. registrerer omhandlet beskrivelse av sekvensene i undervisningen med tidsangivelser, tegne opp klassekart og markere hvilke elever som deltar i undervisningskommunikasjonen, og gi en kommentar til slutt med synspunkter om hver time. Rollen til 2. registrerer var å skrive ned alle talehandlinger i fellesundervisning. Det ble ikke formidlet spesifikt til læreren hva som var i fokus. Etter observasjonene ble uklareheter forsøkt oppklart ved å diskutere med den andre observatøren. Dette kunne være utfordringer som å høre hva elevene eller læreren sa, eller det ble sagt for mye på kort tid så det ble vanskelig å

skrive ned alt. Det var av stor betydning å være to observatører for å innhente alle de ønskelige dataene. For å øke reliabiliteten er det bra med mer enn én observatør (Yin, 2014).

I tillegg får man mer uformell informasjon ved observere et sted og et miljø (Yin, 2014). Det å være tilstede på morgenmøter, samarbeidsmøter, lunsj på lærerrommet, ekskursjon til museum gir informasjon gjennom inntrykk og opplevelser. Slike inntrykk ble skrevet ned som feltnotater (Yin, 2014).

3.5 Kvalitativt intervju

Intervjuguide

Spørsmål som tok utgangspunkt i lærerens bruk av elevsamarbeid ble innlemmet i intervjuguiden, som på forhånd var utarbeidet for prosjektet. Det ble benyttet et semistrukturert intervju som tok utgangspunkt i intervjuguiden, der man søkte å forstå undervisning sett fra informantens side (Kvale & Brinkmann, 2009). Hovedintensjonen med intervjuet var å få kunnskap om forhold ved undervisningen som ble observert. Intervjuguiden ble derfor bygget opp rundt temaene: om dette har vært en normal uke, spesielle forhold som vi har lagt merke til under observasjon, lærerens vurdering av kvaliteten av undervisningen, forventninger til elevdeltakelse, forventninger til elevene, bruk av gruppearbeid/elevsamarbeid og organisering av spesialundervisning.

Gjennomføring og transkribering

Den viktigste kilden til data i en case studie er intervju (Yin, 2014). Intervjuene ble gjennomført med to og to forskere der den ene var hovedintervjuer, mens den andre kom med oppfølgingsspørsmål og var således en del av samtalen. I intervjuet kan man få utdypende informasjon og forfølge viktige innspill (Kvale & Brinkmann, 2009). Det ble gjort opptak av alle intervjuene. Intervjuene ble fordelt til transkribering, noe som ble gjort etter felles mal. Intervjuene har ikke blitt gjengitt på dialekt, men oversatt til bokmål. Intervjuene var på ca 45 min. Denne fordelingen av arbeidet har gjort at jeg har vært med på og transkribert to lærerintervjuer.

3.6 Analyse og tolkning

En case studie er både selve forskningsprosessen og produktet av forskningen (Stake, 2005). Jeg startet med å ta utgangspunkt i intervjuene og leke meg med dataene (Yin, 2014) for å finne mønstre eller måter å tolke utsagnene i forhold til observasjonsdata. Jeg måtte først bli kjent med innholdet i intervjuene og forholdet mellom dette innholdet og observasjonsdataene.

Didaktikken bruker modeller for å forstå virkeligheten (Gundem, 2011, Jank & Meyer, 2006) og jeg prøvde ut flere ulike modeller for å finne den beste måten å belyse det jeg fant interessant. Etter nøye avveielser tok jeg utgangspunkt i den lærings- og undervisnings-teoretiske didaktikken, der didaktikk blir forstått i vid forstand, og undervisningens kompleksitet kan komme til syne (Gundem 2011). Heimann/Schulz-modell viser seks elementer for å forstå undervisning. En strukturanalyse viser de valgene som en lærer har gjort, mens en faktoranalyse gir forskningsbasert kunnskap om betingende faktorer (Jank & Meyer, 2006).

Med komponentene fra modellen som analysekategorier ble først observasjonsdataene fra undervisningstimene analysert og kategorisert ut i fra hvordan lærerne brukte elevsamarbeid. Observasjonsdataene, som bare tar utgangspunkt i kommunikasjon i fellesundervisningen, gir ingen informasjon om hva elevene snakket om under selve elevsamarbeidet. Men observasjonsdata gir informasjon om det som læreren sier i forkant og etterkant av elevsamarbeid, slik at man får et innblikk i hva læreren ønsker. Dette er derfor informasjon som ble tillagt beslutningskategorien i modellen. I tillegg gir observasjonsdata informasjon om lengde på elevsamarbeidet og hvor mye av den totale undervisningen som benyttes.

Data fra intervjuene gir videre informasjon om forhold ved undervisningen som påvirker lærerens valg av arbeidsform. Intervjuene ble analysert med hermeneutisk meningsfortolkning (Kvale & Brinkmann, 2009). Hermeneutikkens mål er forståelse (Guba & Lincoln, 1994). Forståelsen av fenomenet jeg ønsket å undersøke utviklet seg gjennom en vekselvirkning av analyse og teoritilegnelse om emnet. Med utgangspunkt i den didaktiske forståelsen av undervisning og Heimann/Schulz - modellen ble forhold rundt lærerens valg av

arbeidsmetode belyst med aktuell teori underveis i tolkningsarbeidet. Jank & Meyers (2006) videreutvikling av Heimann/Schulz - modellen har vært nyttig for å plassere lærerens bruk av elevsamarbeid i undervisningen. Det har derfor vært en hermeneutisk prosess der analysen og teorien har utviklet seg underveis i tolkningsarbeidet.

Hvert case gir et bilde av hvordan elevsamarbeid blir brukt og vurdert (Stake, 2005). Ofte vil en studie som består av flere case bruke en sammenlikning (Yin, 2014). Her har casene blitt analysert og tolket, samtidig som det har blitt gjort en sammenlikning av forhold som har med elevsamarbeid å gjøre. Jeg prøvde å finne mønstre som kunne gi informasjon om hvorfor lærere bruker elevsamarbeid. Og hvordan rammefaktorer påvirket dette valget. Det er viktig å være klar over at ved å sammenlikne kan man miste mye ved det enkelte case, og når man trekker oppmerksomheten mot noe så mister man noe annet (Stake, 2005).

Dette fører til at en tilnærming nærmere abduksjon, enn induksjon eller deduksjon (Alvesson og Sköldberg, 2009). I følge Alvesson og Sköldberg (2009) er abduksjon en vanlig tilnærming i case studier, og går ut på at man tilfører nye elementer til teorien. Det er empirien som gir innblikk, men teorien er grunnlaget og ligger derfor nærmere deduksjon enn induksjon, der tidligere teori fungerer som en inspirasjon til å forstå mønstre som kan gi mening (Alvesson og Sköldberg, 2009).

3.7 Kvalitet i forskningsarbeidet

Validitet er et sentralt begrep i forskningsarbeid og beskriver i hvilken grad man faktisk undersøker det man har planlagt å undersøke, og handler derfor om kvaliteten på undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2009). I en case studie vil validiteten påvirkes av kontekstuelle faktorer som er tilfeldige og som ikke forklarer hendelsen, men derimot er uttrykk for noe helt annet (Yin, 2014). Validiteten avhenger altså av om funnene virkelig kartlegger det fenomenet du vil utforske, og kan kalles intern validitet (Fangen, 2010). Her vil tidsperioden påvirke observasjonen av elevsamarbeid fordi dette varierer fra uke til uke hos de fleste lærer. I denne studien har alle informantene gitt tilbakemelding på at vi har observert en typisk uke. Samtidig styrker intervjuene validiteten i og med at de vil kunne få frem holdninger og valg som går ut over den gitte observasjonsperioden. Validiteten i en case

studie kan avhenge av bruk av flere metoder (Yin, 2014). Ved å bruke observasjon i tillegg til intervju, fikk jeg et større bilde av hvordan læreren bruker elevsamarbeid enn om jeg bare hadde brukt intervju. Innenfor et konstruktivistisk vitenskapssyn legges det vekt på at fortolkninger blir farget av forskerens forforståelse og oppfatninger (Gall, Gall og Borg, 2007). Forskningsspørsmålene har vært utformet slik at de skulle dekke ulike forhold som kunne ha innvirkning, og tolkningene har vært gjort med basis i disse forskningsspørsmålene.

Reliabilitet handler om hvorvidt et resultat kan reproduseres på et annet tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2009). Fra et konstruktivistisk ståsted, som forstår verden som fortolkning av mening, vil det være mer nærliggende å spørre etter pålitelighet (Østerud, 1998). For et intervju handler dette om man bruker ledende spørsmål under selv intervjuet, og om man transkriberer tro til det som blir sagt (Kvale & Brinkmann, 2009). At vi var to observatører øker som nevnt reliabiliteten, samt at spørsmålene i intervjuene var åpne. Transkripsjonene ble gjort så tro til det som ble sagt som mulig.

3.8 Etiske hensyn

I en case studie er det viktig at man er oppmerksom på at man går inn i på andres private område og må derfor vise hensyn (Stake, 2005). I en forskningsprosess må man opptre med ansvarlighet og ha høye etiske standarder, og det er essensielt å ha en plan for å anonymisere informantene (Yin, 2014). KLARAS - prosjektet er godkjent av personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste og har blitt gjennomført i tråd med norsk personvernlovgivning. I dette prosjektet lagde vi egne navn på skolene og stedene vi var på, i tillegg til nye navn på lærerne.

Under et intervju vil det være et asymmetrisk maktforhold som vil medføre refleksjon over den rollen makt spiller i situasjonen ut fra etiske spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009). Det kan være etisk problematisk dersom intervjueren påvirker informantene på en måte som er vanskelig for dem (Fangen, 2010). Det kan for eksempel føles som belastende å bli observert av noen som kan oppleves som eksperter, og i tillegg bli spurt spørsmål som handler om sin egen profesjonalitet. Det blir derfor viktig å stille spørsmål på en slik måte at informantene

opplever at deres integritet blir ivaretatt, og at deres svar ikke blir oppfattet oppsiktsvekkende eller mindreverdige.

I en case studie må man være bevisst på hvordan man presenterer, refererer og tolker informantene slik at de ikke blir skadelidende på noen måte (Stake, 2005). Det er derfor etiske overveielser som må tas under hele prosessen. Det må transkriberes slik at man er så lojal mot informantene som mulig, analysen må vurderes ut i fra hvor kritisk man kan være og til sist hvor godt konfidensialiteten er ivaretatt før rapporten publiseres (Kvale & Brinkmann, 2009). Derfor har den følgende analysen og tolkningen forsøkt å være så tro mot informantene som mulig, samtidig som det har blitt forsøkt å ikke gi uheldige tolkninger av dem som personer.

4. Analyse og tolkning

Den lærings- og undervisningsteoretiske didaktikken søker å gjøre en så omfattende vitenskapelig analyse av undervisningen som mulig, og ønsker med det å avdekke den daglige undervisningens kompleksitet (Jank & Meyer, 2006). Heimann/Schulz-modellen legger til grunn at forutsetninger hos elevene og det sosiale miljøet påvirker de beslutninger som en lærer gjør (Jank & Meyer, 2006; Gudem, 2011). Heimann/Schulz-modellen skal derfor brukes både som en strukturanalyse og en faktoranalyse. Strukturanalysen gjøres av selve undervisningen, mens faktoranalysen gjøres av rammefaktorer og undervisningsform. Rammefaktoranalysen vil søke å avdekke lærerens påvirkning av de gjeldende rammefaktorer, og formanalyse vil søke å finne lærerens vurdering og bruk av elevsamarbeid i fellesundervisningen. Strukturanalysens fokus er bruk av elevsamarbeid; hvor mye, med bruk av hvilke læremidler, og i hvilke fag. Analysene er basert på observasjon av fire lærer i all teoretisk fellesundervisning i en uke på ungdomstrinnet, i tillegg baserer analysen seg på kvalitative intervju med disse fire lærerne. De fire læreren og deres undervisning er analysens fire case.

Lærer A : Har jobbet noen år som lærer. Underviser i naturfag, norsk og musikk (musikk har vi ikke observert). Vi har fulgt hennes undervisning i på 8. trinn våren 2013.

Lærer B: Har jobbet mange år som lærer, 37 år. Hun underviser i matematikk og naturfag. Vi har fulgt hennes undervisning på 10. trinn våren 2013.

Lærer C: Det andre året han jobber som lærer. Han har jobbet utenfor skolen i mange år. Han underviser i matematikk og tilvalgsfag. Vi har fulgt hans undervisning på 9. trinn høsten 2013.

Lærer D: Det andre året hun jobber som lærer. Hun er nyutdannet. Hun underviser i norsk, engelsk, samfunnsfag og KRL. Vi har fulgt hennes undervisning på 9. trinn høsten 2013.

Analysene skal prøve å gi svar på følgende forskningsspørsmålene:

Strukturanalysen:	Hvordan bruker lærere elevsamarbeid i fellesundervisning?
Formanalysen:	Hvordan vurderer og hvorfor bruker lærere elevsamarbeidet?
Rammefaktoranalysen:	Hvordan påvirkes lærere av rammefaktorene når det gjelder bruken av elevsamarbeidet?

4.1 En strukturanalyse med utgangspunkt i elevsamarbeid

En strukturanalyse er en deskriptiv beskrivelse av de valgene en lærer har tatt (Jank & Meyer, 2006; Gundem, 2011). Denne strukturanalysen skal belyse lærerens bruk av elevsamarbeid i undervisning. Det finnes fire ulike arbeidsformer; fellesundervisning, individuelt arbeid, pararbeid og gruppearbeid (Jank & Meyer, 2006). Dette synet deles av Kroksmark (1997), som poengterer at det er læreren som legger til rette for en fysisk aktivitet, og at feltet må studeres fra lærerens synspunkt. Beslutningsområdet i modellen viser at en lærer må velge fremgangsmåte, læremidler, mål og emne. Strukturanalysen baserer seg på data fra observasjon av undervisning i hvert case. Det er vanskelig å få kartlagt lærerens mål for undervisningen kun ved observasjon, hvis ikke dette blir uttalt eksplisitt i undervisningen. Elementer som fremgangsmåte, læremidler og emne egner seg derimot godt for observasjon.

Case A

Lærer A benytter elevsamarbeid i åtte av ni timer, i hele eller deler av timen. I fire av undervisningstimene bruker hun elevsamarbeid hele tiden, kun rammet inn av felles start og slutt på arbeidet. I de resterende fire timene benytter hun elevsamarbeid i deler av timen, og dette varierer da fra ti til 16 minutter. Hun bruker grupper på fire eller fem elever eller pararbeid. Lærer A bruker elevsamarbeid på ulike måter i ulike fag. I naturfag har hun et stort gruppearbeid som strekker seg over mange timer, som følges opp med fellesundervisning og gruppeveiledning, før gruppearbeidet avsluttes med fremføring for hel klasse. I det aktuelle naturfagprosjektet har de om syrer og baser, og elevene bruker da internett, forsøk på lab og lærebok. Ved oppstart av observasjonen er elevene midt i et pågående gruppearbeid. Observasjonen viser at i Norsk deler læreren inn i par eller grupper for å samtale muntlig om emnet, med fellesundervisning som kontekst. Emnet er eventyr, og elevene trener på å lese og

gjenfortelle for hverandre. Både i forkant og etterkant av elevsamarbeidet er det fellesundervisning og/eller individuelt arbeid. Ved flere av disse timene er klassen delt i to. Ulik oppfatning av undervisning og læring i de forskjellige fagene fører til ulik praksis (Claesson, 2011), men her er det tydelig at elevsamarbeid brukes i begge fag og bruken tilpasses det faget det gjelder.

Case B

Lærer B bruker elevsamarbeid i tre av de ti timer. Dette er matematikktimer, og elevene jobber med regneoppgaver sammen. Elevsamarbeidet varierer fra åtte til 15 minutter, og det er varierende bruk av både fellesundervisning og individuelt arbeid både i forkant og etterkant av elevsamarbeidet. Hovedinntrykket er at dette elevsamarbeidet i stor grad er en del av klasseromsundervisningen ved at stoffet først blir snakket om i fellesskap med påfølgende pararbeid, hvorpå de så har en felles gjennomgang med avslutningsvis påfølgende pararbeid. Det individuelle arbeidet preges av samarbeid mellom elevene, så den reelle faglige kommunikasjonen mellom elevene er noe høyere enn det sekvensenes tidsanvisning viser.

Case C

Lærer C bruker ikke elevsamarbeid i undervisning. Lærer C har en godt etablert struktur for sin matematikkundervisning. Etter teorigjennomgang på tavlen der elevene trekkes inn i form av trinnvis fremgangsmåte for løsning av oppgaven, er det individuelt arbeid med differensiert arbeidsplan. En assistent eller spesialpedagog tar ut en gruppe elever som består av en elev som har vedtak om ekstra ressurs i tillegg til to eller tre andre som blir beskrevet som svake i faget. Denne måten å undervise i matematikk er imidlertid ikke ukjent, flere undersøkelser viser at dette er en vanlig måte å undervise matematikk (Imsen, 2009).

Case D

Lærer D bruker elevsamarbeid i tre av ti timer. I to av timene har hun pararbeid, og i to av timene har hun grupper på fire elever. Varigheten på elevsamarbeidet er fra sju til 25 minutter. I engelsk bruker hun pararbeid til muntlige øvelser. I en time skal elevene bruke et bilde som de forteller om til hverandre, mens i en annen time bruker de læreboka til å lese og stille

spørsmål til hverandre. I samfunnsfag bruker hun gruppearbeid som øvelse, som innebærer at elevene skal memorere et innhold og gi hverandre en forklaring på innholdet. De får ulike roller innad i gruppen. Dette elevsamarbeidet er en del av fellesundervisningen, ved at innholdet i samfunnsfagsoppgaven blir diskutert i plenum. Elevsamarbeidene har en klar struktur, og bærer preg av å trene på ferdigheter.

Sammenliknende analyse

De fire klasserommene fremstår som veldig ulike, men samtidig er det gjenkjennbare mønstre som viser at det har vokst frem en kultur i skolen om hvordan ting gjøres (Jank & Meyer, 2006). Alle klassene har en start på dagen som er litt mer formell enn når det kun er nye timer på læreplanen. I starten av uken er det ukeplanutdeling, og samtaler om viktige ting som skjer denne uken, for eksempel prøver, kulturelle begivenheter eller utflukter. Skolehverdagen er organisert ved at timene styres av klokken, som noen ganger overskrides dersom elevene jobber særdeles godt. Alle klasserommene er organisert med pulter som står etter hverandre i rekker, enten enkeltvis eller to og to. På skole 1 er det sjelden mer enn én lærer tilstede i undervisningen, mens på skole 2 er det som regel to eller flere lærer i klasserommet. Alle læreren varierer mellom ulike arbeidsformer. Bruken av elevsamarbeid varierer fra ingenting i timene til lærer C til at dette er svært fremtredende hos lærer A. Tidsmessig bruker lærer D elevsamarbeid mer enn lærer B. Dette samsvarer med det Klette (2004) og Imsen (2004) finner i sine undersøkelser, der de observerer at undervisningen domineres av fellesundervisning og individuelt arbeid under veiledning. Klette (2004) mener at det er mer rom for at elevene kan delta med dialog og forhandlinger nå enn tidligere, noe som også vises i større eller mindre grad i undervisningen til disse fire lærerne. Både lærer A og lærer B har mye klasseromskommunikasjon, og spesielt lærer Bs undervisning styres av en sterkt klasseromssamtale der elevenes verden blir dratt inn i undervisningen, og det individuelle arbeid bærer preg av å være elevsamarbeid i og med at elevene hjelper hverandre faglig.

Den didaktiske forståelsen av elevsamarbeid legger til grunn at dette er en arbeidsform som muliggjør en arbeidsmåte (Jank & Meyer, 2006). I dette ligger det at elevsamarbeid handler om at noen elever jobber sammen med andre elever, og ved å sette elever sammen i en gruppe kan man gi oppgaver som tar utgangspunkt i dette samarbeidet. Disse fire casene viser

at elevene leser for hverandre, de gjør oppgaver sammen, de forteller for hverandre, de undersøker naturfenomener ved hjelp av forsøk, lærebok og internett, de øver på husketeknikker, og de trener på å snakke et fremmedspråk. De læremidlene elevene bruker har med emnet for undervisningen å gjøre, og egner seg til å jobbe med i fellesskap.

Videre så legger Heimann/Schulz-modellen til grunn at valg av fremgangsmåte blir bestemt på bakgrunn av valg av emne, mål og læremiddel, slik at fremgangsmåten støtter opp under intensjonen med undervisningstimen (Jank & Meyer, 2006). Elevsamarbeidet vil derfor ha sin plass i undervisningen der læreren opplever at dette er rett arbeidsform for det aktuelle emnet, ofte i variasjon med andre arbeidsformer. Prosesstrukturen i undervisningen må være slik at elevene kan følge med (Jank & Meyer, 2006; Willbergh 2010). Analysen viser at Lærer A bruker elevsamarbeid på ulike måter i ulike fag. I naturfag har hun et stort prosjektarbeid som strekker seg over mange timer. I Norsk derimot deler hun elevene inn i pararbeid eller gruppearbeid for å samtale muntlig om emnet. Analysen av Lærer Bs undervisning viser at hun legger opp til pararbeid i matematikkundervisningen som små bolker i fellesundervisningen. Mens lærer Ds bruk av elevsamarbeidet i samfunnsfag og engelsk står mer for seg selv, selv om det passer inn i fellesundervisningen, og er en del av denne. Dette viser at det kan spores det som Claesson (2011) beskriver som forskjellige bruk av metode innenfor hvert fag. Matematikkundervisningen til lærer B lar elevenes ulike forståelsesmåter få komme til uttrykk, noe som kan kobles til en fenomenografisk læringsteori. Naturfagene vektlegger problemløsning, noe som naturfagprosjektet til lærer A viser med sitt fokus på elevforsøk. Videre kan det sosiokulturelle læringssynets vektlegging av kommunikasjon og prosess sees i engelsk- og samfunnsfagsundervisningen til lærer D samt norskundervisningen til lærer A (Claesson, 2011). Samlet viser dette at elevsamarbeid brukes på tvers av fag og fagtradisjoner, men på ulike måter.

4.2 En formanalyse av elevsamarbeid i undervisning

En formanalyse er en faktoranalyse, mener Heimann i følge Jank & Meier (2006). En faktoranalyse skal belyse de normative begrunnelsene for beslutninger, mens en formanalyse undersøker kjente fremgangsmåter brukt i undervisning. En analyse av elevsamarbeidet som

en fremgangsmåte er derfor en formanalyse. Spørsmålet om hvordan læreren vurderer dette arbeidet og hvorfor hun eller han bruker elevsamarbeid er da sentralt i undersøkelsen..

Case A

Strukturanalysen viser at Lærer A bruker elevsamarbeid mye og hun uttrykker i intervjuet at en av intensjonene er å få alle aktive. Det kan virke som hennes hovedargument for å dele elevene inn i smågrupper er å skape engasjement og livlige diskusjoner.

“du får et engasjement og...livlige diskusjoner blant de som ligger litt høyere i sjiktet som begynner å stille spørsmål og finne ut av ting og ..litt sånn utvikling der da...så det er litt spennende å se...”

Dette ser hun på som en mulighet for økt læring blant elevene, og hun ønsker derfor å legge til rette for smågrupper i de sammenhenger hvor det er mulig. Hun mener at ved å gruppere de svake og de sterke elevene i ulike grupper vil hun øke sannsynligheten for at gruppene kan fungere på en slik måte at det blir både engasjement og diskusjoner i gruppen. De trenger noen "å sparre på".

“...altså det at de kan bryne seg på hverandre og...det er klart viss du plasserer de elevene som ligger likest i karakter kanskje....(...)....altså de sterke elevene...de kan komme enda høyere opp innenfor sitt...forståelsesområde...(...)....for de svakere elevene kanskje de faktisk skjønner det som står i boken...ved å diskutere med hverandre...”

Hun oppfatter det som urettferdig at de sterke elevene ikke får denne muligheten. Derfor blir gruppearbeidet i naturfag delt i smågrupper der nivået på elevene avgjør gruppesammensetningen. Hun ser denne inndelingen også som en fordel for de svake elevene ved at de får likemenn å utfordre seg selv sammen med. I de situasjonene hvor de sterke elevene stiller nye spørsmål, kan de svakere elevene bruke hverandre til å forstå det som står i boka. Denne formen for elevsamarbeid er derfor en form for differensiering etter interesse og nivå, og læreren kan med denne form for inndeling ha ulike målsettinger for gruppene (Jank

& Meyer, 2006). I musikk er derimot begrunnelsen for inndelingen av gruppene forskjellig, da det her er de sosiale forhold som har mye å si for om elevene tør å utfolde seg, og hun derfor er avhengig av at det finnes kreative elever i alle gruppene som kan lede arbeidet. Det er derfor også her elevforutsetninger som bestemmer valget om hvem som skal samarbeide med hvem (Jank & Meyer, 2006).

Lærer A gir også uttrykk for at hun vektlegger at elevene skal bruke hverandre i læringsprosessen, og på den måten skape noe sammen. De blir *“tvunget til å tenke”*, uttaler hun. Dette kan tolkes som at elevene får andre, og kanskje bedre, muligheter til å lære ved å samarbeide. For å kunne bruke hverandre må elevene kommunisere og ta i bruk et læremiddel. Strukturanalysen viser at hun bruker lærebok, forsøk og internett.

Hun mener videre at elevsamarbeid er en mulighet for å bli kjent, samt at det også gir mulighet for å jobbe med klassemiljøet. Dette er mest fremtredende i starten av 8. klasse, fordi skolen får elever fra tre barneskoler som ikke kjenner hverandre. Det pågående gruppearbeidet i naturfag ser hun også på som en mulighet for å jobbe med klassemiljøet. Det trenes i tillegg på en eksamensform, som i denne sammenhengen tolkes som en sekundær begrunnelse for elevsamarbeid.

Hun uttaler at hun varierer i hvilke fag hun benytter gruppearbeid, og sørger for at elevene ikke har gruppearbeid i flere fag samtidig. Dette gjelder i hovedsak for de litt større gruppeoppgavene.

Generelt verdsetter hun at elevene deltar og er engasjerte. Hun ønsker at *“de tenker selv...at eh de får et forhold til det emnet vi går igjennom...”*. Dette gjør også at hun ikke går

“på en sånn autopilot og “det er dette jeg skal si denne timen” men eh så lenge jeg får spørsmål tilbake så må jeg tenke og da...også sier jeg hvis...jeg blir glad hvis jeg får spørsmål jeg ikke kan svare på for da er vi nødt til å finne svaret...og da ...ofte vi kan forstå faget og emner på en..litt annen måte en annen vinkling eller...”

Hennes ønske om elevdeltakelse ligger åpenbart til grunn for hennes undervisningsstil, og viser seg ved at hun legger tilrette for stor grad av deltakelse fra elevene i fellesundervisning, samt i form av elevsamarbeid.

Case B

Lærer B bruker elevsamarbeid mindre enn lærer A og uttrykker tydelig mer skepsis i forhold til å bruke dette som en del av undervisningen. Hun er spesielt bekymret for at elevene ikke vil jobbe godt nok med oppgavene. Når hun blir spurt om bruken av elevsamarbeid fremhever hun imidlertid at hun anser det som en viktig arbeidsmåte ved oppstart i ungdomsskolen, for at elevene skal bli kjent med hverandre. Til tross for at hun ikke har brukt gruppearbeid denne uken presiserer hun at det brukes i både samfunnsfag, naturfag og RLE. De lager da presentasjoner og har da gjerne en fremføring til slutt. I naturfag blir dette benyttet som en trening på eksamensform.

Lærer B deler inn gruppene på en slik måte at det aldri er mer enn to elever i hver gruppe. Hun foretrekker at de ulike gruppene består av elever på likt nivå for å slippe at noen “henger på”. Grupper med mer enn to elever skaper ofte frustrasjon, mener hun.

“...to som er flinkest eller ...to som er mest samvittighetsfull...som drar lasset...og så har du noen sånne medløpere...” (...) “det skaper frustrasjon”

Dette illustrerer at det er elevenes forutsetninger som avgjør gruppeinndelingen, og hun inndeler elevene på bakgrunn av personlige forhold (Jank & Meyer, 2006).

Hun uttrykker videre at variasjon er en viktig grunn til at hun benytter elevsamarbeid, og forfekter at for mye fellesundervisning ikke er bra for de svakeste. Ved å anvende flere ulike arbeidsformer håper hun alle elevene skal klare å følge med på undervisningen. I didaktikken brukes begrepet følgbarhet for å beskrive den faglige prosessen fra problem til erkjennelse (Willbergh, 2010). Læreren må tolke signaler fra elevene og skape sammenheng mellom deres for forståelse og hva innholdet kan bety for deres fremtid, ved å fokusere på undervisningens her og nå (Willbergh, 2010). Det er tydelig at lærer B benytter individuelt

arbeid eller elevsamarbeid for at gi elevene en mulighet til å sette ned tempo og reflektere over innholdet i en annen sosial ramme.

Grupper bestående av to elever på likt nivå, kan gi muligheter for at de lærer av hverandre, uttrykker lærer B. De kan videre sette faget inn i en større sammenheng ved for eksempel å benytte internett. Hun sier videre at samarbeid er viktig, og at elevene sammen må kunne planlegge og fordele arbeidet.

Hun uttaler at det er positivt med variasjon i form av prosjektarbeid, men at dette ikke er hensiktsmessig for alle elever. Det blir ofte de pliktoppfyllende som får mye ut av det, mens elevene som trenger “*en hånd ned i kragen bak*” utnytter det for alt det er verdt. Det er alltid læring som må være i fokus i undervisningen, presiserer hun, selv om elevene synes det er fint med mer løst arbeid.

Lærer B er negativ til elevenes innsats når de har prosjektarbeid

“...de har liksom klippa inn fra nettet her og der ikke sant...og så skal de ha fremføring...og så står de der og stauker og leser det som de har klipt ut...(...)....det er nok de som også gjerne ikke kommer lenger enn at “åhh jeg har kjempe flotte bilder og jeg har klipt ut og jeg har et flott prosjekt”...og så står de der og måper...”.

Forskning viser at prosjektarbeidet er en vanskelig arbeidsmetode (Lyng, 2004). Lyng (2004) mener at i klasser der det brukes prosjektarbeid gjør uoffisielle roller samarbeidet konfliktfylt og vanskelig. Lærer B legger derfor opp til elevsamarbeid innenfor rammen av en undervisningstime, som er kortere og mer lærerstyrt.

Hennes grunnleggende holdning til undervisning kommer godt frem av denne uttalelsen:

“...og jeg tenker at hvis elevene bare må forholde seg til den teorien som er i boka...uten på en måte å forankre det i virkeligheten...så blir det kun teori...så i den grad det går an også sette dette inn i deres virkelighet...så har jeg tro på at da...(...)“

Lærer B er klar på at hun ønsker å eksemplifisere stoffet og gjøre det så virkelighetsnært som mulig. Dette kan tolkes som et behov for å være nær elevene i deres læring, og at hun forstår undervisning som en samhandlingsprosess mellom lærer, eleven og innholdet, hvor læreren hele tiden må tolke elevene slik at elevsamarbeidet blir en del av det felles tolkningsarbeidet (Hopmann, 2010; Langfeldt, 2010; Midtsundstad, 2010b; Willbergh, 2010).

Case C

I intervjuet uttaler han at elevsamarbeid kun er aktuelt innenfor særskilte områder i matematikk, som for eksempel regneark. I et annet fag, som er basert på at elever lager et forretningskonsept, er det utstrakt bruk av elevgrupper. Begrunnelsen for at elevene lærer best individuelt i matematikk, forstås således ut i fra faglige hensyn.

Case D

Lærer D uttrykker at hun har lite gruppearbeid, men derimot mye elevsamarbeid. Hennes forståelse av dette er korte arbeidsøkter der elevene inndeles i grupper i undervisningen. Hun ønsker større gruppearbeid i form av prosjektarbeid, og uttaler at hun gjerne ville hatt mer forskningsarbeid der elevene er selvstendige i hele prosessen. Hensikten med dette prosjektarbeidet ville da være at elevene skal trene på samarbeid og i tillegg styre opplegget selv. Begrunnelsen for de mindre elevsamarbeidene hun har er først og fremst samarbeid mellom elevene, og for å skape rom for elevaktivitet. Hun mener at elevene lærer best av å lære bort gjennom deltakelse og refleksjon over læringsprosessen.

“...det du lærer mest av er å lære bort selv...så det å delta er på den måten er jo veldig viktig...(...)...dette her med metakognisjon da...det å reflektere over egen læringsprosess...er jo ekstremt viktig”

Det siste får hun ikke til med de elevene hun har, uttrykker hun. Og hun problematiserer at ikke alle deltar aktivt muntlig i fellesundervisningen, og mener at det er større muligheter til at alle er muntlig aktive i mindre grupper. Når hun deler inn grupper prøver hun å legge til rette for godt samarbeid ved å sette sammen de hun tror kan klare å være i en gruppe med

hverandre (uten for mye bråk). Dette viser at elevenes forutsetninger er avgjørende for valg av elevsammensetning (Jank & Meyer, 2006).

Sammenliknende formanalysene

Informantenes uttalelser viser tydelig at prosjektarbeidet er velkjent. Lærer A har et prosjektarbeid pågående, og uttaler at hun bytter på i hvilke fag hun bruker større gruppearbeid. Det at hun alternerer på fagene viser at hun ikke har et "ekte" prosjektarbeid, da dette skulle være tverrfaglig. Lærer B problematiserer hva slags type arbeidsmåte som passer for hennes elever, og trekker frem prosjektarbeidet og annet gruppearbeid som problematisk. Når det gjelder Lærer D så er situasjonen den samme i forhold til at hun mener at elevene ikke klarer å gjennomføre et prosjektarbeid. Like fullt har hun et ønske om benytte gruppearbeide i større grad, og hun uttrykker at dette er en god arbeidsmåte. Dette kan tolkes som at hennes didaktiske holdninger og ønsker preges av teorien hun har lært, men praksis ikke er forenelig med dette. Hennes praksiskunnskap bygges gradvis opp (Jank & Meyer, 2006). Klafki (1996) kritiserer reformpedagogikken for å ikke ta høyde for de didaktiske forholdene. Disse lærerne viser at deres didaktiske refleksjon gjør at de velger bort prosjektarbeidet, eller i det minste modererer det.

Kroksmark (1997) beskriver hvordan den synlige metodikken er den fysiske læreraktiviteten som man kan observere, mens lærerens undervisningshandlinger bygger på implisitt og eksplisitt kunnskap fra erfaring og teori. Det er en begrunnet didaktisk handling som vises gjennom den spesifikke undervisende handlingen (Kroksmark, 1997). Den usynlige metodikken er derfor lærerens holdninger til det å sette elevene sammen for å lære, deres praksiskunnskap og deres normative overbevisninger. Informantenes begrunnelser er derfor faktorer som påvirker bruken av elevsamarbeid.

Ut fra den sammenliknende analysen har det blitt utledet fire kategoriene som omhandler lærerens begrunnelser for å bruke elevsamarbeid som en arbeidsmåte.

1. For at alle elevene skal kunne følge med og oppleve mening i det faglige innholdet

Den didaktiske teorien legger i stor grad vekt på eleven som en tolkende person, som finner betydning i undervisningsinnholdet dersom det er meningsfullt for dem (Hopmann, 2010). Lærer A og B fra skole 1 legger spesielt vekt på at elevene skal oppleve stoffet som meningsfullt i form av at det er noe gjenkjennbart fra deres liv, og at innholdet dermed skal være lokalt. Lærer Bs uttalelse viser derimot at hun ser problemene i å "få dette til". Hun vet av erfaring at å dra inn elevenes virkelighet kan være utfordrende. Lærer A uttaler at *"det er så mange som bare sitter der og tar inn og tar inn og tar inn også har de ikke skjønt det"*. Observasjonsdataene viser at det er mange elever som ikke tar del i fellesundervisningen, og sier lite eller ingenting hele timen. Lærer B uttrykker at det er utfordrende for endel elever å følge med i klasseromssamtalen og bruker av den grunn elevsamarbeid eller individuelt arbeid i tillegg. Hun ser på elevsamarbeidet som en måte å gi elevene mulighet til å forstå innholdet i en annen undervisningsform. Hun skaper dermed en prosessstruktur bestående av fellesundervisning, individuelt arbeid og samarbeid, der de ulike undervisningstrinnene har en didaktisk funksjon (Jank & Meyer, 2006). Lærer A uttaler at det etter felles gjennomgang av et undervisningsstoff bør være åpning for at elevene kan repetere stoffet sammen og således hjelpe hverandre i forståelsen. For eksempel i naturfag har de først teori som så bearbeides av elevene i grupper. Dermed blir intensjonen med elevsamarbeidet å støtte målsettingen for emnet det undervises i, slik som Heimann/Schulz-modellen vektlegger (Jank & Meyer, 2006).

Disse lærerne viser med dette at de er opptatt av undervisningens følgbarhet (Willbergh (2010), som betyr at læreren må fokusere på det som skjer her og nå og tolke elevene slik at undervisningen kan legges om dersom elevene ikke opplever den som meningsfullt. Ved å se på undervisning som en fortelling (Ricoeur) som har en begynnelse og en slutt, blir det viktig at elevene har en følelse av at slutten kan gi mening og være relevant for deres liv (Willbergh, 2010). Dersom elevene ikke klarer å følge med på kommunikasjonen i klasserommet blir det umulig for dem å forestille seg noe som helst. Derfor må læreren tolke elevene underveis og skape sammenheng mellom forforståelsen og forventningen om det som skal komme (Willbergh, 2010). Lærerne A og B uttrykker begge at elevsamarbeidet er viktig for å gi elevene mulighet til å hjelpe hverandre i forståelsen av det faglige innholdet. I

undervisningens her og nå kan derfor elev-elev relasjonen bidra til tolkningen av undervisningsinnholdet slik at det blir meningsfullt, og dermed støtte følgbareheten i timen.

2. For at det skaper elevdeltakelse, engasjement og læring

Å gi mulighet for elevaktivitet er en intensjon som deles av de tre lærerne som bruker samarbeid mellom elever. Det er lang tradisjon i Norge for vurdere elevdeltakelse som viktig for læringsprosessen (Midtsundstad og Hopmann 2011). Elevsamarbeidet knyttes sammen med læring, og en tro på at elevene kan hjelpe hverandre i læringsprosessen. Den didaktiske forståelsen av undervisning er at et innhold alltid må anskueliggjøres gjennom enten kommunikasjon eller læremidler fordi verden som sådan aldri kan bringes inn i klasserommet (Willbergh, 2010). Ved at elevene er sammen om å forstå det som anskueliggjøres skapes det engasjement og økt læring, uttaler lærer A. Anskueliggjøringen (mimesis 2) må binde sammen elevenes forforståelse (mimesis 1) og den meningen som hver enkelt opplever (mimesis 3) (Willbergh, 2010). Lærer As utsagn kan derfor tolkes som at engasjementet oppstår når elevene deler forforståelse og opplever fellesskap i denne. Dette fellesskapet bidrar til at det som anskues blir forstått sammen. Dersom dette fører til økt læring kan elev - elev relasjonen beskrives som en sosial meningsdeling.

Lærer A og lærer Bs uttalelser rundt inndeling av elever etter nivå kan derfor forstås som at et elevsamarbeid basert på ulikt faglig nivå hos elevene, mangler felles forforståelse og at samarbeidet derfor vil være problematisk. En lærer kan styre klasseromssamtalen eller supplere med ulike konkrete symboler, slik at anskueliggjøringen treffer flere av elevenes forståelser. Elevene derimot vil være bundet av oppgaven som er gitt og deres forforståelser kan være så ulike at kommunikasjonen ikke har et grunnlag å bygge på.

3. For et godt klassemiljø

I følge Nordahl (2000) er det en sammenheng mellom arbeidsformer og atferd hos elevene. Derfor er også et godt klassemiljø avgjørende for variasjon i arbeidsmåter. Gode sosiale relasjoner i klasserommet kan skape gode forutsetninger for læringsprosesser (Nordahl, 2000). Både lærer A og lærer B uttrykker at å bruke elevsamarbeid med den hensikt å fremme klassemiljø er mest fremtredende i starten av ungdomsskolen. Disse klassene fremstår med

gode klassemiljø, selv om både lærer A og D uttrykker at dette er noe de jobber med kontinuerlig. Lærer C som har jobbet mye med klassemiljø, nevner derimot ikke dette som en strategi.

4. Lære å samarbeide og bli selvstendige

Å bruke elevsamarbeid til å trene på selve samarbeidet er ikke en hensikt som kommer tydelig frem hos informantene, men de tre lærerne som bruker elevsamarbeid forfekter at samarbeidet i seg selv er viktig. Lærer A og lærer B legger vekt på at elevene må kunne planlegge sammen og fordele arbeidet. Dette synet deles av lærer D som er opptatt av at elevene også skal styre opplegget selv. Det som vektlegges her kan da tolkes som at hun ønsker aktive og selvstendige elever som ser sitt eget behov, og som kan delta i en gruppeprosess. Noe som forutsetter utvikling av samarbeidsevner og evne til å kunne delta i sosiale læreprosesser (Jank & Meyer, 2006), og en god sosial relasjon (Nordahl, 2000).

Gjennom denne analysen fremkommer det at elevenes forutsetninger påvirker lærere i hvordan de deler inn elevene i grupper. En rammefaktoranalyse vil gi bedre kunnskap om disse forholdene.

4.3 Rammefaktorenes betydning for bruken av elevsamarbeid

Rammefaktorene må belyses med henblikk på deres virkning, mener Heimann, i følge Jank & Meyer (2006). Både forhold ved skolen, elevene og ved læreren selv er deler av de betingede faktorer. Rammefaktorene som analyseres her er elevene, læreren selv, skolens atferdsforveninger, klassemiljø, og ressursfaktorer.

Case A

Lærer A beskriver elevene som morsomme og livlige med god humor. Hun mener at de er snille og har et bra faglig nivå. Til grunn for denne uttalelsen kan det ligge en god arbeidskontrakt mellom lærer og elevene, noe som må være tilstede for at undervisningen skal være god (Jank & Meyer, 2006).

På denne skolen får man inntrykk av at skolen preges av samarbeid og en delekultur (Hargreaves, 1996). Lærerne samarbeider på faglige team, og hjelper lærere som har faget de hadde foregående år. De forteller at de deler på læremidler og undervisningsopplegg. Også felles standard for atferdsforventninger gjør at de ser på elevene som våre elever, ikke mine. Alle er ansvarlige for alle elevene. Lærer A uttaler:

"...det gjennomsyrrer hele skolen her...eh i...ordensreglement og...skal vise...respekt til alle det være seg vaktmester eller det være rektor eller...hvem som helst...og medelever...så eh...så det er ihvertfall det vi forventer...og det sier foreldre og...at orden og adferd...det er noe av det viktigste"

Dette gir styrke til å argumentere for at skolens atferdsforventninger er godt definert og uttalt, slik at alle har en forståelse av hva som forventes (Midtsundstad, 2010).

På denne skolen kan det virke som at de har et klart standpunkt om hvordan man kan utnytte enkeltvedtaksressursen slik at den kommer flere til nytte. Istedenfor å gi enkeltundervisning deler de klassen i to mindre grupper og gir dermed undervisning til eleven med enkeltvedtak i en større gruppe. På denne måten kan de "rekke over" flere elever. I tillegg gir det praktiske fordeler å være færre i en klasse. Lærer A mener at det er enklere med elevsamarbeid i en mindre gruppe. De kan da også utnytte mindre rom, som for eksempel datarommet. Dette har i tillegg medført at flere har blitt tryggere og således har mot til å delta i timene. Hun uttaler at de har jobbet med redusere kommentarer rettet mot elever som snakker i plenum. Dette har vært et problem fordi noen elever ikke har turt å være på gruppe med enkelte. De har redusert dette, noe hun anser som positivt for elevsamarbeidet.

Lærer A fremstår som en klar og tydelig leder for klassen sin, men sier selv at hun ikke har "kadaverdisiplin". Hun sier at de har jobbet systematisk med klasseproblemer ved å blant annet bruke samtalegrupper, sosiale aktiviteter og samtale med hjemmene. Hun tolerer ikke at elevene kommenterer på hverandres opptredener og besvarelser, og har forventninger til at alle oppfører seg bra mot andre. Dette kan tolkes som at hun har gjort skolens atferdsforventninger til sine forventninger.

"...det kan fort bli et klasseproblem hvis en...hvis fler tar etter den enkelteleven og hvis dette der er en leder i klassen som...stadig gjør sånn...så eh...kan det gå litt i negativ retning..."

Uttalelsen viser at hun anser at enkeltelever har mye å si for hele klassemiljøet. På spørsmål om hvilken type klasse hun liker best å undervise viser svaret hennes at et godt klassemiljø må være på plass før læring.

"...en snill klasse...eh...og da går det rett og slett på at de er snille med hverandre...for da har de det best...og jeg tenker at eh det må være på plass før de får til læring..."

Case B

Faglig beskriver lærer B elevene som veldig muntlig aktive, og mange med store ambisjoner. Hun beskriver dem som en sterk gruppe hvor mange er konkurranseinnstilte, selv om hun mener at noen er for "laidbacke". Disse viser hun bekymring for. Hun har elever i klassen som får ekstra ressurser, men disse undervises i klassen.

Lærer B viser til de samme organisatoriske forholdene rundt enkeltvedtaksressursen som lærer A, noe som kan støtte argumentet om at dette er en felles holdning på skolen. Hun mener at

"...så har...har vi...kanskje trekt den ressursen litt langt da...vi har etablert en litt større gruppe...for hvis...vi erfarer det at...disse enkeltvedtakselevne faktisk visser på at en kan være flere sammen...for da blir de ikke så spesielle..."

Videre begrunner hun dette med at *"det er jo rett og slett for å kunne komme over flere"*.

Ressursmessige ramme faktorer påvirker lærerens situasjon i klasserommet (Imsen, 2009).

Elevene til lærer B fremstår som høflige og snille med hverandre og timene preges av ro og oppmerksomme elever. Lærer B sier at det er nulltoleranse for å le av hverandre og legger vekt på å gi positive tilbakemeldinger til alle. Observasjonsdata viser at det klappes for elever som har vært oppe på tavlen og vist regnestykker, og lærer B uttaler at dette gjøres for å gi positiv oppmerksomhet til alle elevene. Hun forventer at alle har respekt for hverandre, og for eksempel hilsing om morgenen har en oppdragende og roende effekt, sier hun. Lærer B trekker selv frem at hun er en streng lærer og har store forventninger til elevenes atferd. Hun er opptatt av at elevene vet hvilke forventninger det er til dem, og mener at alle har forutsetning for å forstå dette. Skolens atferdsregler vises også i denne klassen, og det styrker oppfatningen om at dette er en skole som har tydelige forventninger til det sosiale samværet (Midtsundstad, 2010).

Hun har jobbet som lærer i 37 år og mener selv hun har en grunnstamme; tilbakemelding til elevene, eksemplifisere stoffet, forventninger til elevene og seg selv, disiplin og ta vare på elevene og samarbeid med foreldrene. I samarbeidsmøter med de andre lærerne er klassemiljø et av temaene de pleier å snakke mye om, uttaler hun. Observasjonsdataene viser at lærer B har en sterk klasseromsstemme, med stort fokus på felles gjennomgang av faglig stoff. Stemningen i klasserommet er preget av at det gis positive tilbakemeldinger.

Case C

Lærer C gir lite beskrivelser av individuelle forskjeller blant elevene bortsett fra at de kommer fra ulike barneskoler og er på ulike faglig nivå. Han beskriver foreldregruppen som sterk. I klassen er det en elev som har eget personale og undervises på eget rom. Det er to elever som har ekstra ressurser som brukes i klasserommet.

Lærer C uttrykker at han ikke samarbeider så mye med andre lærere. Under et lærermøte ble vi vitne til en opphisset debatt vedrørende hvem som hadde ansvaret under en ekskursjon, og lærerne fremstår som mer opptatt av *mine* enn *våre* elever. Under en klasseset viser også lærerne at de tar ansvar for sine egne elever og overlater til andre å passe på sine. Det kan virke som om samholdet blant lærerne ikke er preget av en samarbeidskultur (Hargreaves, 1996).

Lærer C fremstår som streng, og slår hardt ned på uro blant elevene. Han gir anmerkning for å legge bøkene i sekken for tidlig. Han uttaler at han har jobbet hardt med klassen for å få den dit den er i dag, på grunn av kulturforskjeller fra barneskolen og store problemer med en mobbesak. Denne saken har blitt med fra barneskolen over på ungdomsskolen.

“...så jeg hadde vel fjorten dager på å rydde opp i den saken i følge foreldrene som har pågått i syv år tidligere...”

Han uttaler at det nå er en "våpenhvile" som har vart ganske lenge. Lærer C viser at han er en handlekraftig lærer som tar tak i problemene, finner løsninger og jobber systematisk. Sammen med å ordne opp i denne saken har han hatt stort fokus på klassemiljø.

“...ja vi tok jo grundig opp klasseregler og revidering og det var ikke måte på... avstemming og sånn...og presisering der så vi har jobbet mye med klassemiljøet”

Han mener videre at fordelingen mellom gutter og jenter er skjev, og ønsker en bedre tilrettelegging for jentene. Under individuelt arbeid er det helt stille i klasserommet, og i fellesundervisning snakker elevene ettersom de blir bedt om det. Han fremstår allikevel som vennlig, og med et glimt i øyet.

Case D

Lærer D har mye å si om elevene sine. Hun uttaler at det er få elever i toppsjiktet, mange er umodne og at de mangler gode forbilder. En gutt som særlig bråker mye forklarer hun med problemer i hjemmet, og hun gir uttrykk for at hun synes synd på mange av elevene. I klassen er det en elev som har assistent eller spesialpedagog i alle timer. Han har plass i klasserommet, men går på grupperommet når det blir for vanskelig for han å være i fellesskapet. I tillegg er det tre elever med pedagogtimer knyttet til seg, slik at det er tre lærere i alle fag bortsett fra en time der hun er alene med gruppa.

I starten av 9. klasse fremstår klasserommet med mange voksne som virker dårlig organiserte. Det virker som om det er lærere eller assistenter inne i klasserommet som ikke har en tydelig funksjon. Lærer D uttaler at de ulike rollene ikke er helt avklart. Hun uttrykker også at hun ikke samarbeider med andre lærere, noe som forsterker inntrykket av lærerkulturen på skolen som mer preget av individualitet (Hargreaves, 1996).

“...jeg er privatpraktiserende...nei og det hørte dere sikkert på diskusjonen i går og... at vi har altfor lite sånn fagarbeid...men jeg kjører helt min egen plan...”

Observasjonsdataene beskriver uro i klasserommet i form av at elever får kommentere høyt, uhensiktsmessige lyder fra elevene, og at de ofte avbryter undervisningen med snakk seg i mellom. Lærer D uttrykker at hun synes det er viktig at hun får en relasjon til elevene. Hun gir uttrykk for omsorg og ønske om å skape en forandring hos elevene ved blant annet at hun er bekymret for kosthold og fritidsaktiviteter. Hun involverer seg i elevenes problemer, og vise et stort sosialt engasjement. På denne måten fremstår hun mer som en god støtte til elevene individuelt, men mangler struktur og tydelighet i undervisningen, noe som kan føre til at elevene opplever klasseromssituasjonen på en slik måte at det hemmer deres faglige motivasjon (Aasen, Nordahl, Mælan, Drugli & Myhr, 2014)

Når det gjelder det dårlige klassemiljøet viser hun til organisering av elevene i klassene i starten av ungdomsskolen. Det ble byttet klasse for noen elever etter ønske fra foreldrene, som har ført til misnøye over et år etterpå. Et bedre klassemiljø er et ønske fra lærerne som er mest i klassen.

“...så vet vi at vi må gripe fatt i ting men vi vet liksom bare...hva skal vi gripe fatt i først...fordi vi kan ikke gripe fatt i alt...vi må plukke ut kanskje to ting som vi jobber skikkelig med...for eksempel orden er jo sikkert en av de tingene...(....)”

Så frustrasjonen over å ikke vite hvordan hun skal jobbe med klassemiljø gjør at lite blir gjort. Men hun er klar over at klassemiljø er viktig, og at det påvirker læringsarbeidet (Nordahl, 2000).

En sammenliknende faktoranalyse

For det første så kan det tolkes at den enkelte lærer får støtte fra felles atferdsforventninger i skolen. Skole 1 og skole 2 fremstår som svært ulike skoler. Lærerne ved skole 1 forteller om en felles forståelse for atferdsregler. Aasen, Nordahl, Mælan, Drugli & Myhr (2014) finner at ved skoler som fungerer godt har de lærere som er mer like i måten de fungerer i samspill med elevene. De tolker dette som at de har en mer felles kultur og standard for samspill og undervisning (Aasen, Nordahl, Mælan, Drugli & Myhr, 2014). Skole 1 viser til at de har et stort fokus på atferd på hele skolen. Deres medlemskap i MOT kan ha innvirkning, da MOT handler om å forbedre de sosiale forholdene ved skolen og forebygger mobbing, mistriksel, ensomhet og rusmiddelbruk (mot.no, 2015). På skole 1 gir de uttrykk for at elevene er våre, ikke mine. Forventningen er at alle elever skal oppføre seg godt mot alle. Skole 2 fremstår mindre samstemt i regler for atferd. Analysen kan støtte argumentasjonen om at forhold ved skolen kan påvirker klassemiljøet ved at det hjelper læreren til å ha tydelige forventninger. Dette kan være forklaringen på at det er et bedre klassemiljø i klassene til lærer A og B enn i klassen til D. Lærer C derimot løser atferdsproblemer i sin egen klasse. Dette kan tolkes som at lærer C og D tar mer individuelle valg og løser problematferd på ulike måter, fordi de ikke har en felles kultur å støtte seg på.

For det andre viser forskjellen mellom uttalelsene til lærer A og lærer D kan vise at et bedre klassemiljø fører til at læreren vurderer sine elever mer positivt. Lærer D problematiserer hva hun kan få til med de elevene hun har, mens lærer A derimot omtaler sine elever med mer positive omtaler og uttrykker glede over å sette igang med undervisningsopplegg. Begge bruker elevsamarbeid, men lærer A har undervisningsopplegg der elevene får mer frie tøyler. I forhold til Nordahls (2000) beskrivelse av forholdet mellom arbeidsformer og atferd, tolkes lærer Ds valg av arbeidsmåte ut i fra at ønske om ro og orden (Nordahl, 2000). Lærer Ds elever må ha godt strukturert undervisning for at det skal fungere, og hun uttaler at "*...det gir ikke alltid rom for den mest spennende undervisninga...og det synes jeg er litt...det er litt utfordrende...*". Hun uttaler at det er vanskelig å gjennomføre felles klasseromssamtaler, og legger derfor opp til mer notatskriving. En forklaring på det kan være at elevene kjeder seg, og dermed oppfører seg dårlig (Nordahl, 2000), eller at undervisningen ikke treffer dem slik at de opplever den som meningsfull (Hopmann, 2010). Dette forstås som et komplekst

forhold som gjensidig påvirker hverandre; man kan ikke si at problematferd fører til lite variasjon og mye lærerstyrt undervisning, eller om den lærerstyrte undervisningen fører til problematferd (Nordahl, 2000). Lærer As positive beskrivelse av sin klasse og hvordan hun bruker elevsamarbeid kan derimot forklares med at i klasser der elevene opplever gode relasjoner er også arbeidsmåtene mer variert (Nordahl, 2000).

Forståelsen av læreres bruk av elevsamarbeidet må også forstås ut i fra lærer A og lærer Bs ulike tilnærminger. Disse lærerne jobber ved samme skole, men bruker elevsamarbeid forskjellig. Lærer A uttaler at hun ofte gir elevene gruppeoppgaver som går over flere timer. Lærer B viser derimot mindre tro på elevene og er redd for å slippe de løs på egenhånd. Lærer Bs vurdering og beskrivelse av elevene er mer negativ enn hos lærer A. Dette kan peke mot at det er lærerens vurdering av sine elever som er en faktor som påvirker bruken av elevsamarbeid. Det kan derfor argumenteres for at det er hva læreren tror er mulig å gjennomføre med akkurat disse elevene som virker inn på om de velger elevsamarbeid som en arbeidsform.

For det tredje påvirker elevenes forskjellighet hvordan elevene blir inndelt i grupper. Alle informantene som bruker elevsamarbeid har gode begrunnelser for hvilke elever de velger å sette i sammen i gruppe, og viser i sin praksiskunnskap at elevenes mangfoldighet muliggjør forskjellige organiseringsformer. Begrunnelsene baserer seg på erfaring, og viser kompleksiteten i klasserommet i forhold til at elevene er forskjellige. Med enhetsskoleprinsippet har vi inkludert de fleste elever i den vanlige skolen (Midtsundstad & Hopmann, 2011; Bjørnsrud 1999; Werler 2011). Informantene viser at mangfoldet får konsekvenser, men ønsker å legge tilrette for læring for flest mulige innenfor den organisatoriske konteksten. I lys av forståelsen av at arbeidsformer er en form for tilpassing og differensiering (Jank & Meyer, 2006) kan uttalelsene til lærer A og B tolkes i retning av at de tilrettelegger for tilpasset opplæring ved å ha elevsamarbeid med elever som oppleves like. De baserer seg i stor grad på dette når det er snakk om større prosjekter, mens mer spontane undervisningsopplegg kan dele inn elevene etter for eksempel plassering. Målet for disse lærerne kan forstås som mer faglig spesialisering og mer effektiv læring (Jank & Meyer, 2006). Lærer D lar seg styre av elevenes forutsetninger for å kunne fungere med medelevene.

Det er altså ikke didaktiske hensyn som tas, i form av at elevene jobber med ulike emner, mål eller metoder.

5. Drøfting

Denne oppgaven har forsøkt å svare på problemstillingen; hvordan kan elevsamarbeid forstås didaktisk? Til sammen har casene gitt informasjon om elevsamarbeidets plass i fellesundervisning, hvordan det kan brukes og hvordan rammefaktorer påvirker. De fire casene belyser problemstillingen på forskjellige måter, men til sammen gir de et godt innblikk i klasserommenes likheter og ulikheter. Funn i undersøkelsen som kom frem av strukturanalyse og faktoranalyse av de fire casene skal nå drøftes opp mot didaktisk teori. Didaktikk kan tilnærmes på ulike måter mener Friedrich Kron, i følge Gudem (2011). For det første kan didaktikk forstås som en undervisningsvitenskap og teori om undervisning slik som læringsteoretisk didaktikk (Heimann/Schulz-modellen). Didaktikk kan også forstås som teori om danningspotensialet i læringsinnholdet. Til tross for ulike utgangspunkt, mener Jank & Meyer (2006) at det finnes ideer om danning hos Heimann, og at Klafki med sine senere arbeider, kritisk-konstruktiv didaktikk, nærmet seg det læringsteoretiske perspektivet. I denne oppgaven har Heimann/Schulz-modellen blitt brukt som et analyseverktøy til å forstå situasjoner ved den praktiske undervisningen, og funn fra analysen er en deskriptiv didaktisk forståelse av undervisning og gir delvis svar på problemstillingen. Men en drøfting opp mot den danningsteoretiske didaktikken vil gi mer utfyllende beskrivelser.

Analysen viser at elevsamarbeid brukes innenfor mange fag, og at det derfor er meningsfullt å studere dette innenfor et allmenndidaktisk perspektiv. Gudem (2011) har kritisert allmenndidaktikken for å ha mistet kontakten med skolens virkelighet og den konkrete undervisningen. I følge Gudem (2011) er det fagdidaktikken som har hatt en fremtredende rolle innen undervisningsteori fordi den faglige konteksten sammen med den praktiske situasjonen gjør tilnærmingen konkret. Denne undersøkelsen har derimot tatt utgangspunkt i læreres bruk av en spesifikk arbeidsform uavhengig av fag, innhold og mål, og har dermed vist at dette gir innsikt i den praktiske situasjonen på tvers av fagene. Ved å studere elevsamarbeid ut i fra et didaktisk perspektiv får man frem flere av mulighetene som finnes i bruken av elevsamarbeid. Det kan absolutt virke som om det er en større tendens til å bruke elevsamarbeid som en del av fellesundervisning, snarere enn som tverrfaglig prosjektarbeid eller ut i fra bestemte metoder. Med utgangspunkt i et didaktisk perspektiv blir forståelsen av

elevsamarbeidet derfor mer mangfoldig enn dersom man kun fokuserer på en metode, kriterier for å oppnå godt samarbeid eller premisser for å få gode læringsresultat.

Formanalysen viser at lærere har flere grunner for å benytte elevsamarbeid, grunner som opptrer samtidig eller hver for seg. Elevsamarbeidet brukes innenfor rammen av fellesundervisning og lærernes ønsker er: god følgbarhet i undervisningen, elevene skal bruke hverandre til å forstå innholdet, elevene skal trene på samarbeid, samt å oppnå bedre klassemiljø. Målet om danning kjennetegnes ved blant annet ønsket om at elevene skal dannes til selvstendige individer, samtidig som de skal dannes til medmenneskelighet (Klafki, 2000). I dette ligger det et grunnleggende premiss: man kan ikke dannes alene, bare gjennom den kommunikasjonene som oppstår mellom mennesker (Klafki, 2000). Klafkis (1996) forståelse av danning fører til en vektleggingen av at elevene må forstå innholdet og kjenne at det gir mening i deres liv. Dersom undervisningen ikke bare skal angå noen elever, men også de elevene som trenger litt lengre tid på oppnå forståelse, er det viktig at elevene bli tilbudt flere arbeidsmåter (Utdanningsdirektoratet, 2015; Dale & Wærness, 2003; Langfeldt, 2011). Elevsamarbeidet kan således være viktig som en del av fellesundervisningen ved å gi elevene mulighet til å lære sammen med andre klassekamerater. Analysen viser at elevsamarbeidet kan støtte undervisningens følgbarhet ved at elevene kan bruke hverandre til å forstå og dermed oppleve innholdet som meningsfullt. Det er eleven selv som må ta stilling til innholdet, læreren kan kun legge til rette for danning (Langfeldt, 2010). Elevsamarbeidet kan gi elevene andre impulser og grobunn for nye forståelser som ikke kommer til uttrykk i fellesskapet.

I den didaktiske iscenesettingen anskueliggjøres verden i klasserommet gjennom symboler eller bilder. De konkrete tingene er dermed bindeleddet mellom elevenes forforståelse og den meningen elevene tolker ut av anskueliggjøringen (Willbergh, 2010). Analysen har vist at elevsamarbeidet kan brukes slik at elevene er sammen om å forstå det som anskueliggjøres. Dette skaper engasjement og læring, men viser imidlertid at elevenes forforståelse preger samarbeidet. Problemene som lærerne møter når de tilrettelegger for elevsamarbeid og gruppeoppgaver kan på bakgrunn av Willberghs (2010) mimesiske didaktikk begrunnes med at elevene er for umodne til å håndtere hverandres ulike forforståelser. Dersom elevenes

mimesis 1 ikke er samstemt kan deres arbeid med mimesis 2 bli konfliktfylt, fordi elevene mangler felles bakgrunnskunnskap til å bygge kommunikasjonen på. Konflikten kan derfor overskygge mimesis 3, slik at intensjonen med elevsamarbeidet ikke støtter målet om å skape forståelse for emnet det undervises i. Dersom dette er utfallet vil elevsamarbeidet ikke kunne bidra til dannelsesprosessen i elevene, og således ikke ha en plass i undervisningen.

Konfliktene som blir beskrevet av lærerne oppstår stort sett når det er snakk om store gruppeoppgaver som strekker seg over tid. Disse vil i stor grad være knyttet til at elevene skal komme frem til et produkt, ofte en fremføring for hele klassen eller et skriftlig arbeid. De større gruppeoppgavene er derfor i større grad avhengig av at elevene deler forforståelse av innholdet, i motsetning til mindre elevsamarbeid i fellesundervisningen som ofte er preget av en prosess som støtter fellesundervisningen. Dersom elevsamarbeidet skal bidra til danning må elevenes forforståelse tolkes slik at anskueliggjøringen treffer elevene der de er (Willbergh, 2010). I et elevsamarbeid, der elevene mer eller mindre overlates til seg selv, er dette derfor ekstra viktig. Det kan derfor argumenteres for større grad av tilpasning til elevenes forforståelser, ved å gi de forskjellige gruppene tilpassede oppgaver som har ulike former for anskueliggjøringer. Et innhold kan ha mange innfallsvinkler. For eksempel kan 2. Verdenskrig studeres med utgangspunkt i enten våpenbruk, motstandskamp, kvinner og barn, skadede soldater, konsentrasjonsleirer, de historiske linjene, forhold i ulike land, eller andre forhold. Det kan brukes bøker, bilder, filmer eller kart. Ved en felles gjennomgang kan de ulike elevgruppene gi mange ulike tolkninger av det samme temaet, og dermed støtte nyanseringen i klasseromskommunikasjonen.

Når elevsamarbeid blir forstått som en måte å lære av hverandre, kan man si at elevene bidrar til hverandres tolkninger av et innhold. Samtidig som det argumenteres for viktigheten av elevsamarbeid, er det i klasseromskommunikasjonen at innholdet nyanseres, slik at flere forståelser kommer til uttrykk (Midtsundstad, 2010b). I elevgruppene er ikke læreren i samme grad tilstede for å bidra til nyanseringen. Dette medfører også at færre forståelser kommer til uttrykk, da elevene er inndelt på flere grupper. For å kunne bidra positivt til elevenes læring må elevsamarbeidet derfor opptre som et tillegg til felles

klasseromskommunikasjon. Analysen viser imidlertid at kommunikasjonen ikke kun er bundet til fellesskapet, men kan også opptre i mindre grupperinger av elever.

Midtsundstad (2010) beskriver hvordan felles forventninger til atferd og arbeidsformer fører til at skolen fremstår med et klart program. Analysen viser også at tydelige atferdsforventninger er viktig for elevsamarbeid, og er medvirkende til at lærere og elever får hjelp til å fungere godt sammen. Samtidig er det like mye lærerens vurdering av elevene som er avgjørende for denne arbeidsformens plass i undervisningen. Elevforutsetninger er dermed ikke en objektiv størrelse, men påvirkes i stor grad av hvordan læreren velger å tolke elevene og forholde seg til dem. Læreren fokuserer derfor på hva man kan oppnå med de elevene man har. Elevsamarbeid kan oppleves som at man mister noe av kontrollen (Nordahl, 2000), og lærerne må derfor stole på elevenes vilje til å arbeide, samt ha tiltro til seg selv som leder for et mer ustrukturert arbeid. Samtidig kan et for stort fokus på problemer føre til at disse får en mer fremtredende rolle. Den didaktiske forståelsen av elevforutsetninger er at mangfoldet er positivt. Mange forskjellige elever bidrar til nyanseringen av innholdet og til nyanseringen av elevenes sosiale plassering (Midtsundstad, 2010b). Dersom fokuset er på de positive sidene ved en sammensatt elevgruppe, kan lærerens holdninger til elevene i større grad bære preg av at dette er et godt utgangspunkt for å lære. Dersom antagelsen om at lærerens vurdering av elevene er med på å styre hvor mye elevsamarbeid det legges til rette for, vil didaktikkens forståelse av det positive ved elevenes mangfold styrke en mer variert bruk av arbeidsformer i undervisning.

Det kan virke som om organiseringen av ekstra lærerressurs for elever med ekstra behov kan bidra positivt i denne sammenheng. Skole 1 inkluderer disse elevene i klassen og velger å bruke den ekstra ressursen til alles nytte. Skoler med et slikt fokus har ofte en samarbeidende kultur, som viser seg ved refleksjon om hvordan utfordringer med elevenes forskjellighet skal løses (Bjørnsrud, 2003). Organiseringen er derfor en del av skolens program ved å være en felles forståelse av pedagogiske forhold (Midtsundstad, 2010b). Skole 1 har samlet sett mer elevsamarbeid enn skole 2, og legger dermed mer tilrette for at dette samarbeidet fungerer på en slik måte at elevene kan lære et innhold sammen. For lærerne kan halv klasse oppleves som mer håndterbart, og vil ofte medføre et lettere miljø for tilrettelegging av elevsamarbeid.

Samtidig kan denne praksisen forstås på bakgrunn av at lærerne viser en større villighet til inkludering, og dermed ikke vurderer ulike elevforutsetninger som et stort problem.

Til tross for gode intensjoner og positive vurderinger av elevsamarbeidet som en god arbeidsform, viser strukturanalysen at lærerne også velger bort elevsamarbeidet. Dette er i tråd med tidligere undersøkelser (Nordahl, 2000, Klette, 2004, Imsen, 2004, & Dysthe, 2001). Danningens primære mål er å danne til medmenneskelighet og til at alle skal kunne delta i demokratiske prosesser (Klafki, 2000). Derfor er viktigheten av elevsamarbeid også knyttet til å utvikle samarbeidsevner og ferdigheter til å kunne uttrykke sin mening. Problemene som lærerne uttrykker i forhold til å få elevsamarbeid til å fungere er derfor viktig å belyse. Dersom en lærer velger bort elevsamarbeid til fordel for individuelt arbeid, vil elevene miste muligheten til å oppleve mening i et lite fellesskap og til å lære å uttrykke sin mening. Dette kan være spesielt uheldig for de som ikke deltar i klasseromskommunikasjonen.

Arbeid med ulike aspekter ved klassemiljøet vil kunne være en måte å få mer varierte arbeidsmåter (Nordahl, 2000). Samtidig som skolene trenger å utvikle en felles kultur som kan styrke lærerne (Nordahl, 2000; Aasen, Nordahl, Mæland, Drugli & Myhr, 2014). Analysen viser at læreren tilpasser gruppene etter interesser og nivå, med den begrunnelse å skape bedre vilkår for elevenes samarbeid. Ved å dele inn gruppene etter nivå og interesse kan den praktiske situasjonen ved skolen bli bedre. I lys av dannelsesideen vil det være viktig å ha mange ulike elever i samme klasse fordi mangfold er en berikelse (Langfeldt, 2010; Midtsundstad, 2010b). Ut i fra et dannelsesperspektiv er det imidlertid problematisk hvis denne gruppeinndelingen blir permanent (Dale 2008). Denne undersøkelsen har vist at lærere bruker elevsamarbeid som én av flere organiseringsformer og kan dermed tilby elevene mange ulike måter å arbeide på, slik at alle får mulighet til å lære (Dale og Wærness, 2003). Sett i forhold til målet om inkludering kan slike smågrupper fungere som en midlertidig gruppering innenfor en sammensatt klasse (Jank & Meyer, 2006). Dette kan dermed bidra til god tilpasset opplæring.

6. Oppsummering og konkluderende bemerkninger

Denne casestudien har gitt innblikk i hvordan man kan forstå elevsamarbeidet med utgangspunkt i didaktisk teori. Ved å kun studere vilkår for samarbeid og forhold som handler om hvordan elever lærer best, mister man lærerens synspunkter, holdninger og forståelsesmåter. Det didaktiske perspektivet ser derfor de ulike delene av undervisningen i sammenheng med hverandre. Heimann/Schulz-modellen beskriver de ulike elementene læreren må forholde seg til i sin planegging og gjennomføring av undervisning (Jank & Meyer, 2006; Gundem, 2011). Forståelsen av læreren som en utøver av didaktisk refleksjon, gjør det mulig å studere denne refleksjonen. Det andre refleksjonsnivået i modellen tar høyde for dette forholdet, og faktoranalysene har gitt kunnskap om hvordan lærere begrunner og vurderer elevsamarbeidets plass i undervisningen.

Elevsamarbeid er viktig for å få variasjon i arbeidsmåter, slik at alle elevene blir tilbudt arbeidsmåter der de kan lære (Utdanningsdirektoratet, 2015; Dale & Wærness, 2003; Langfeldt, 2011). Derfor er mer kunnskap om hvorfor og hvordan læreren velger å bruke elevsamarbeid viktig. Gjennom en didaktisk analyse av dataene har det blitt vist at elevsamarbeid kan brukes som en forlengelse av klasseromssamtalen for å skape god følgbarehet, samtidig som fellesskapet er rammen som holder læringsarbeidet sammen. Å bruke elevsamarbeid som en arbeidsform muliggjør arbeidsmåter som tar utgangspunkt i dette samarbeidet. Ved å legge til rette for elevsamarbeid der elevene er sammen om å forstå det som anskueliggjøres, kan elevene hjelpe hverandre i tolkningen av et innhold. Dette kan oppleves engasjerende for elevene og dermed skapes elevdeltakelse. Samtidig kan elevsamarbeidet oppleves som problematisk for en lærer. Hvordan lærerne vurderer elevenes forutsetninger for å kunne klare å samarbeide er en viktig faktor for å kunne forstå elevsamarbeidets plass i klasserommet. Dette henger sammen med klassemiljøet, men også lærerens holdninger til elevenes ulikhet, og opplevelse av seg selv som klasseleder.

En didaktisk forståelse av elevsamarbeidet må ta utgangspunkt i målet om danning. Elevsamarbeidet har en plass i undervisningen dersom det bidrar til at elevene opplever innholdet som meningsfullt. Didaktikken tar utgangspunkt i at undervisning består av

forholdet mellom læreren, innholdet og elevene (Künzli, 2000). Dette forholdet må også ligge til grunn for elevsamarbeidet. Den mimesiske didaktikken viser at læreren må tolke elevens forforståelse, slik at kommunikasjonen om den konkrete anskueliggjøringen er mulig, og på den måten legge til rette for elevenes individuelle tolkning (Willbergh, 2010). I elevsamarbeidet er elevene uten lærerens kyndige veiledning, og viktigheten av gode vilkår for kommunikasjon er desto viktigere. Elevenes forforståelser må derfor legges til grunn for gruppesammensetningen dersom målet er at elevene skal komme frem til et felles produkt. Anskueliggjøringen bør igjen ta utgangspunkt i elevenes interesser, slik at elevgruppene får ulike oppgaver tilpasset sin forforståelse. På den måten kan elevsamarbeidet bidra i hver enkelts dannelsesprosess.

Å legge tilrette for dannelsesmuligheter i undervisningen, bygger på lærerens refleksjon rundt innholdet og hvilken betydning læreren tror innholdet kan få for akkurat sine elever (Hopmann, 2010, Roth, 2000). I klasseromskommunikasjonen blir innholdet nyansert, slik at elevene får mulighet til å oppleve mening, ved at mange ulike tolkninger får komme til uttrykk (Midtsundstad, 2010). For mange elever er det vanskelig være delaktige i samtalen. Å legge tilrette for elevsamarbeid i en klasseromskontekst, kan gi flere mulighet til å komme med sin forståelse av innholdet slik at flere opplever mening, og til sist danning.

Litteratur

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2009). *Reflexive Methodology*. Lund og Stockholm: SAGE publications Ltd
- Arfwedson, G. & Arfwedson, G. (1991). *Didaktik för lärare. Didactica 1*. Blidö: HLS Förlag.
- Aasen, A. M, Nordahl, T., Mælan, E. N., Drugli M. B. & Myhr, L. (2014). *Relasjonsbasert klasseledelse - et komplekst fenomen*. (Oppdragsrapport nr. 13 - 2014) Hentet fra
- Berg, G. (2000). *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Ad Notam Gyldendal
- Bjørnsrud, H. (1999). *Den inkluderende skolen. Enhetsskolens idealer, dilemmaer og hverdag*. Lier: Gyldendal Akademisk.
- Bråten, I. (2011). Ulike perspektiver på læring. I I. Bråten (Red.), *Læring* (s. 11-30). Fredrikstad: Cappelen Akademiske
- Cohen, E. (1994). Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups. *American Educational Research Association* 64 (1) 1 - 35.
<http://www.jstor.org/stable/117074>
- Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen - reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen Damm.
- Dale, E. L. & Wærness, J. I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle - blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dahllöf, U. (1998). En återblick på det tidliga ramfaktorteoretiska tänkandet och några av dess senare utlöpare. L. Bøe, K. Helgen, R. Kvalsund, K-A, Maddsen & S. Vaage (Red.), *I Lærande fellsskap* (s. 11 - 44). Volda: Høgskulen i Volda og Møreforskning.
- Dyste, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiver på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.) *Dialog, samspel og læring* (s. 33 - 72). Bergen: Abstrakt forlag AS.
- Fangen, K (2010). *Deltagende observasjon*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. (2007). *Educational research: an introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994) Competing Paradigms in Qualitative Research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *Qualitative Research* (s.105-117). SAGE Publications Inc.
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk. Tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hargraeves, A. (1996): *Lærarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Hopmann, S. (2010). Undervisningens avgrensning: Didaktikkens kjerne. I J. H. Midtsundstad & I. Willbergh (Red.), *Didaktikk. Nye perspektiver på undervisning* (s. 19 - 43). Kristiansand: Cappelen Akademisk.
- Imsen, G. (1997). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Trondheim: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2004). Hva driver de med i timene? Kateterstyrte og elevaktive praksisformer i grunnskolen. I G. Imsen (Red.), *Det ustyrilige klasserommet: om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen* (s. 50 - 72). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Trondheim: Universitetsforlaget.
- Jank, W. & Meyer, H. (1997) Didaktikkens centrala frågor. I M. Uljens (Red.), *Didaktik*

- (s.47-76). Berlin: Studentlitteratur.
- Jank, W., Meyer, H. & Christiansen, J. P. (2006). *Didaktiske modeller. Grundbog i didaktik*. Odense: Gyldendals lærerbibliotek.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). Making Cooperative Learning Work. *Theory into Practice*, 38 (2) 67-73. <http://www.jstor.org/stable/1477225>
- Klafki, W. (1996) Kategorial dannelse. i E. L. Dale (red). *Skolens undervisning og barnets utvikling - klassiske tekster. (s.167- 203)* Oslo: Ad Notam Gyldenda
- Klafki, W. (2000). The Significance of Classical Theories of Bildung for a Contemporary Concept of Allgemeinbildung. I I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a reflective practice: the German didaktik tradition* (s. 85 - 107). New York: Routledge.
- Klette, K. (2004). Lærerstyrt kateterundervisning fremdeles dominerende? Aktivitets- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I K. Klette (red.), *Fag og arbeidsmåter i endring?* (s. 21 - 37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kroksmark, T (1997). Undervisningsmetodik som forskningsområde. I M. Uljens (red.) *Didaktik* (s. 77-97). Berlin: Studentlitteratur.
- Künzli, R. (2000). German Didaktik: Models of Re-presentation, of Intercourse, and of Experience. I Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a reflective practice: the German didaktik tradition* (s. 41-53). New York: Routledge.
- Künzli, R (2002). The Common Frame and the Places of Didaktik. I S. Hopmann og B. B. Gündem (red.), *Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue* (28-45). New York: P. Lang.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Langfeldt, G. (2010). Analytiske distinksjoner for å forstå undervisning. I J. H. Midtsundstad & I. Willbergh (Red.), *Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 113 - 129). Kristiansand: Cappelen Akademisk.
- Linderoth, H. (2011). Overlever nordisk didaktikk? I. J. H. Midtsundstad & W. Tobias (red.), *Didaktikk i nord* (s. 100 - 112). Kristiansand og Volda: Portal forlag.
- Lüth, C. (2000). On Wilhelm von Humbolt's Theory of Bildung. I I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a reflective practice: the German didaktik tradition* (s. 63 - 84). New York: Routledge.
- Lyng, S. T. (2004). "-men alligavel er det ikke gildt"? Dilemmaer i ungdomsskolens prosjektarbeid. I G. Imsen (red.), *Det ustyrige klasserommet* (s. 21-49). Trondheim: Universitetsforlaget.
- Læreplanverket for den 10 årige grunnskolen (1996). Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. Nasjonalt læremiddelsenter.
- Midtsundstad, J. (2010a). Elevens muligheter for kultivering og kvalifisering. I J. H. Midtsundstad & I. Willbergh (Red.), *Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 113 - 129). Kristiansand: Cappelen Akademisk.
- Midtsundstad, J. (2010b). Lærerutdanningens allmenndidaktikk. I J. H. Midtsundstad & I. Willbergh (Red.), *Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 113 - 129). Kristiansand: Cappelen Akademisk.
- Midtsundstad, J. H. & Willbergh, I. (2010). Introduksjon. I J. H. Midtsundstad & I. Willbergh (Red.), *Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 113 - 129). Kristiansand: Cappelen Akademisk.

- Midtsundstad, J. H. & Hopmann, T. (2011). Didaktiske posisjoner i et nordisk perspektiv. I J. H. Midtsundstad & T. Werler (Red.), *Didaktikk i Norden* (s. 47 - 65). Kristiansand og Volda: Portal forlag
- Midtsundstad, J. H. & Werler, T. (2011). Nordisk didaktikk - et spørsmål om perspektiv?. I J. H. Midtsundstad & T. Werler (Red.), *Didaktikk i Norden* (s. 47 - 65). Kristiansand og Volda: Portal forlag
- MOT. 2015. *Om mot*. Hentet 14.04.2015, fra <http://www.mot.no/om-mot/kort-om-mot/>
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning*. (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo), Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Rise, H., Samara A. og Lillejord S. (2012) Peer relations in peer learning. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25(5), 601-624.
doi: 10.1080/09518398.2011.605078
- Roth, H. (2000). The Art of Lesson Preparation. I I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a reflective practice: the German didaktik tradition* (s. 127-138). New York: Routledge
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative Learning. *American Educational Research Association*, 50 (2) 315-342. <http://www.jstor.org/stable/1170149>
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *Qualitative Research* (s. 443-466). SAGE Publications Inc.
- Topping, K. J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 25(6), 631-645.
doi: 10.1080/01443410500345172
- Utdanningsdirektoratet (2015) *Prinsipper for opplæringen*. Hentet 14.04.2015, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/>
- Werler, T. (2011). Et didaktisk rammeverk for skolen i Skandinavia. I J. H. Midtsundstad & T. Werler (Red.), *Didaktikk i Norden* (164 - 181). Kristiansand: Portal Akademisk.
- Westbury, I. (2000). Teaching as a Reflective Practice: What Might Didaktik Teach Curriculum?. I I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a reflective practice: the German didaktik tradition* (s. 127 - 138). New York: Routledge.
- Willbergh, I. (2010). Mimetisk didaktikk: Om undervisning som kunst. I J. H. Midtsundstad & I. Willbergh (Red.), *Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 113 - 129). Kristiansand: Cappelen Akademisk.
- Willbergh, I., Midtsundstad, J. H. & Aasebø, T. (u.u.). *Mellom danning og resultater?: Undervisning i Sogn og Fjordane og Aust-Agder*.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research. Design and Methods*. London: SAGE Publications Ltd.
- Østerud, S. (1998). Relevansen av begrepene "validitet" og "reliabilitet" i kvalitativ forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 82 (3), 119-130.

Dato: 27.11.12

Besøksadresse: Gimlemoen 25 E
Direkte: 38 14 12 29
Faks: 38 14 10 51

**Informasjon til skolene om LR-delprosjektet:
«Klasseromskommunikasjon i skolen i Aust-Agder og Sogn & Fjordane»
(KLARAS)**

Turid Skarre Aasebø, Jorunn H. Midtsundstad og Ilmi Willbergh er alle tre førsteamanuensere ansatt ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Agder. Vi inviterer din skole og deg som lærer til å være med i dette forskningsprosjektet.

Hensikt

Hensikten med forskningsprosjektet er å studere *kommunikasjonen* mellom lærere og elever i klasserommet, og hva som karakteriserer denne i henholdsvis Aust-Agder og Sogn og Fjordane. Prosjektet vil skaffe økt kunnskap om hvordan undervisning gjennomføres i de to fylkene, ved å fokusere på hvordan elever og lærere snakker om fagstoffet i klasserommet. Denne kunnskapen vil også bli sett i sammenheng med og utdypet gjennom informasjon om skolekulturen på de utvalgte skolene.

Metode

Prosjektet er en kvalitativ studie som består av:

- *observasjon av undervisning*
- *individuell intervju med lærere som er observert*
- *individuell intervju med rektor*
- *fokusgruppesamtaler med lærerne på skolen*

De individuelle intervjuene med lærerne vil dels ta utgangspunkt i observasjonene og dels få fram lærerens forventninger til elevene. Fokusgruppesamtalene med lærerne og intervjuet med rektor har som intensjon å få fram kjennetegn ved skolekulturen i sin helhet.

På de utvalgte skolene ønsker vi å observere: *To læreres undervisning på ungdomstrinnet gjennom én sammenhengende skoleuke i ulike skolefag i ulike klasser. Rektor godkjenner gjennomføringen av prosjektet ved skolen. Den enkelte lærer bestemmer fritt om han/hun vil delta i prosjektet eller ikke.*

Observasjonen vil være både strukturert og ustrukturert, det siste vil innebære uformelle samtaler underveis når det er mulig. To forskere vil observere undervisningen til den enkelte lærer. Intervjuet med rektor foretas underveis. Det individuelle intervjuet av de to lærerne vil skje i slutten av observasjonsperioden. Fokusgruppesamtalene, hvor vi ønsker å trekke med så mange som mulig av lærerkollegiet på skolen, vil bli lagt til egnet tidspunkt i undersøkelsesperioden. Observasjoner og intervjuer vil gjennomføres av Turid Skarre Aasebø, Ilmi Willbergh, Jorunn H. Midtsundstad og masterstudent Kristin Tandberg

Studien gjennomføres i fire ungdomsskoler, to i Aust-Agder og to i Sogn og Fjordane. Skolene er valgt ut av Lærende regioner sentralt, ut fra at kommunen de ligger i presterer henholdsvis bedre eller dårligere enn forventet på nasjonale prøver ut fra bakgrunnsvariabler.

Tidspunkt for gjennomføring av undersøkelsen

- 1.innsamling: Aust-Agder, sent høsten 2012
- 2.innsamling: Aust-Agder, tidlig våren 2013
- 3.innsamling: Sogn og Fjordane, senere våren 2013
- 4.innsamling: Sogn og Fjordane, tidlig høsten 2013

Det er frivillig å delta i prosjektet og det vil ikke få konsekvenser for deg i forhold til skolen eller lærere hvis du velger å ikke delta eller senere velger å trekke deg. Opplysningene vi samler inn, behandles konfidensielt, og kun vi fire forskere vil ha tilgang til persondata og lydopptak i prosjektperioden. Rektor og de to lærerne som observeres vil kunne bli gjenkjent indirekte av andre på skolen i publikasjoner, men vi vil behandle alle som deltar med respekt og utfra forskningsetiske prinsipper. Lydopptak fra intervjuer slettes og det vi har skrevet anonymiseres innen prosjektslutt. Prosjektet er forventet avsluttet høsten 2013.

Prosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning (10.12.2012), Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste og gjennomføres i tråd med norsk personvernlovgivning. Universitetet i Agder er behandlingsansvarlig institusjon

Dersom du har spørsmål i forbindelse med prosjektet, ta gjerne kontakt med oss på telefonnummeret eller e-postadressen som er oppgitt under.

Med vennlig hilsen

Turid Skarre Aasebø
Tlf. 38141228
turid.s.aasebo@uia.no

